

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

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 33

Ужгород – 2014

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 33

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.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
STATE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT
«UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY»

SCIENTIFIC HERALD OF UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY:

Series:

Pedagogy

Social Work

Issue 33

Uzhhorod – 2014

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

**Scientific Herald of Uzhhorod National University:
Series: «Pedagogy. Social Work». – № 33**

Editorial Board

- Editor-in-Chief: **Kozubovska I.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Sociology and Social Work Department of Uzhhorod National University*
- Editor of the issue: **Bartosh O.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Sociology and Social Work Department of Uzhhorod National University*
- Editorial Notes: **Opachko M.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department of Uzhhorod National University*
- Members of Editorial Board:
- Shandor F.** *Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Policy, Research and Education, Uzhhorod National University*
- Polischuk V.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Work Department, V.Gnatiuk Ternopil National Pedagogical University*
- Polischuk Y.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Pedagogy Department, V.Gnatiuk Ternopil National Pedagogical University*
- Gvozdyak O.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of German Philology Department, Uzhhorod National University*
- Rosul V.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Pedagogy Department, Uzhhorod National University*
- Starosta V.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department, Uzhhorod National University*
- Tovkanets G.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education of Mukachevo State University*
- Bukach M.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mykolaiv National University named after V.Sukhomlynsky*
- Kiss Janos.** *Doctor of Psychology, Professor, University of Debrecen, Hungary*
- Norman Judith.** *Doctor of Social Work, Professor, Brigham Young University, the USA*

***Recommended to publication by the Scientific Council
of Uzhhorod National University
record №6 from November 27, 2014***

The Journal is included in the list of scientific editions on Pedagogy,
approved by the Higher Attestation Board of Ukraine
(decision of the Presidium №1-05/4 from May 26, 2010)

ЗМІСТ

Антонюк Олександр, Чопик Тетяна. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ «ФАРМАКОЛОГІЯ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАНІ І СПОРТІ».....	9
Бабенко Андрій. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	11
Бабенко Леонід. ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВУ В УРСР	14
Бабинець Мирослава. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ТЕХНІКОЮ ВЕДЕННЯ БЕСІДИ В ІНШОМОВНОМУ ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ.....	18
Бабушко Світлана. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ ДОРОСЛИХ У ПОБУДОВІ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН У ВНУТРІШНЬОФІРМОВОМУ НАВЧАННІ.....	20
Бигар Любомир. ФОРМИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП В УМОВАХ СУЧАСНОГО ВНЗ	23
Блажук Олександр. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ	26
Вдовичин Тетяна, Жидик Володимир, Кобильник Тарас. ВИКОРИСТАННЯ WEB-СЕРВІСУ WOLFRAM ALPHA ДЛЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ	29
Войтович Ігор. АКСІОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ.....	33
Герлянд Тетяна. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ-АГРАРІЇВ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП.....	36
Гончарук Олена. ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПУНКТУАЦІЇ НА ОСНОВІ ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	39
Горбатюк Роман, Фендьо Олена. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ	43
Грабовська Тетяна, Грабовський Олександр, Баторі-Тарці Зіта. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ І ФОРМИ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЩОДО ВІЛ/СНІДУ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ	46
Данко Дана, Повідайчик Оксана. МЕДИКО-СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ	51
Дацків Ірина. ІСТОРИЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗАКАРПАТТІ.....	54
Дерев'янка Олена. МОДЕЛЬ-ПРОФЕСІОГРАМА МАЙБУТЬОГО ІНЖЕНЕРА-МАГІСТРА МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ, ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ	58
Дзюба Петро. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЛЕКЦІЙНОГО ВИДУ ЗАНЯТЬ В ДИСЦИПЛІНІ «РАДІАЦІЙНОГО, ХІМІЧНОГО, БІОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ПІДРОЗДІЛІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ»	60
Драч Ірина. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	63
Жиленко Руслан. ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ГРОМАДІ	67
Завгородня Тетяна, Білавич Галина. РОЗВИТОК ПОЗАШКІЛЬНОЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ОСВІТИ В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (1920-1930-ті рр.)	69

Зобенько Наталія. СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ	72
Ішутіна Олена. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ.....	76
Кайдан Наталія, Пащенко Зоя. ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПОТОЧНОГО САМОКОНТРОЛЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ОЦІНЮВАННЯ.....	79
Кевпанич Маріанна, Опачко Магдалина. КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ ДО ЖИТТЯ І ПРАЦІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.ВОЛОШИНА	82
Кіш Надія. ВПЛИВ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	85
Кокор Марія. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА – ПОЧАТКІВЦЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	89
Колонуто Дар'я. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	92
Корнієнко Віта. ТРАДИЦІЙНІ ТА СУЧАСНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ ГУМАНІТАРНИХ НАУК З ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ (ДОСВІД США)	94
Куленко Олена. ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ	98
Литвинова Світлана. ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ХМАРНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА УЧНЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	101
Лукашук Ілля. МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ	108
Марко Марина. НАУКОВИЙ АНАЛІЗ СКЛАДОВИХ ПОНЯТТЯ «МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ»	111
Марфинець Надія. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА У ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ ЗА РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ	115
Микитенко Наталія. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ	118
Михалевич Володимир, Чухно Михайло. НАБЛИЖЕНА МОДЕЛЬ ПРИВАТНОЇ ХМАРИ У НАВЧАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	122
Олійник Катерина. ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ТА СПІЛКУВАННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ	126
Олефіренко Надія. ДИДАКТИЧНІ ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ У СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ	129
Островська Надія. ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ЛІДЕРА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	133
Панченко Маргарита. МІЖНАРОДНО-ЗАКРІПЛЕНІ ПРИНЦИПИ ПРАВОМІРНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК ПРОФІЛАКТИЧНА ЛАНКА В РОБОТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ	135
Петрицин Іван. ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	137
Полєхіна Вікторія. МЕДИКО-СОЦІАЛЬНА РОБОТА: ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН.....	140
Поліщук Віра. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З БІЖЕНЦЯМИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	143
Поліщук Юрій. ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ.....	146
Полюк Віктор. ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ПРИКОРДОННОГО ВІДОМСТВА	149

Попадич Олена. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ПРАВОВОЇ ВИХОВАНOSTІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ (СТУДЕНТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ) ЯК СИСТЕМНОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ	152
Постригач Надія. КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В КРАЇНАХ ЄС НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ	156
Пришляк Оксана. УПРОВАДЖЕННЯ СТАНДАРТІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	159
Пудова Світлана. ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА МЕДИЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ ОЧИМА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	163
Райковська Галина. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	166
Романишина Людмила, Лоїк Галина. РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ	169
Сафронова Ганна. ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕКОНОМІКО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ	173
Семеніхіна Олена, Юрченко Артем. УМІННЯ ВІЗУАЛІЗУВАТИ НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА ЯК ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ	176
Слободянюк Олена. ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА: ЗНАЧЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ВНЗ	179
Слюсар Тетяна. СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	182
Смук Оксана, Козубовський Максим. СЕНС ЖИТТЯ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА ТА ЖИТТЄВА СТРАТЕГІЯ	185
Столбов Денис. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ІНТЕРНЕТ-БЕЗПЕКИ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА	187
Теличко Наталія. ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	190
Токарчук Олена. МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ: КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ	193
Трегуб Ольга. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ	196
Третько Віталій. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ	200
Федоренко Олександр. ПРИНЦИПИ ДОБОРУ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	203
Ходань Оксана. АДАПТАЦІЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БІЗНЕСУ І ПРАВА ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	206
Швардак Маріанна. КЕЙС-МЕТОД У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	209
Шеремета Людмила. ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧOSTІ Т.Г.ШЕВЧЕНКА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ	212
Ястремська Світлана, Мельничук Ірина, Усинська Ольга. СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ У США – ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА	215

CONTENT

Antoniuk Oleksandr, Chopyk Tetyana. STRUCTURE AND CONTENT OF THE SUBJECT «PHARMACOLOGY IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT»	9
Babenko Andriy. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FEATURES OF INTEGRATION LESSONS ON SPORT GAMES IN THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER.....	11
Babenko Leonid. PEDAGOGICAL ORIENTATIONS OF SYSTEM OF TEACHING THE FINE ART IN UKRAINIAN SOVIET SOCIAL REPUBLIC	14
Babynets Myroslava. TRAINING THE FUTURE MANAGERS FOR THE MASTERING OF THE TECHNIQUE OF CONVERSATION IN A FOREIGN LANGUAGE BUSINESS COMMUNICATION	18
Babushko Svitlana. PECULIARITIES OF ADULT TEACHER'S ACTIVITY IN CREATING PROPER LEARNER-TEACHER TRANSACTIONS IN ORGANIZATIONAL LEARNING	20
Byhar Lyubomyr. FORMS, METHODS AND MEANS OF PHYSICAL EDUCATION OF SPECIAL MEDICAL STUDENT GROUPS IN MODERN UNIVERSITY'S CONDITIONS	23
Blazhuk Oleksandr. INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE OFFICERS BORDER GUARDS	26
Vdovychyn Tetyana, Zhydyk Volodymyr, Kobylnyk Taras. USING OF WEB-SERVICE WOLFRAM ALPHA FOR SOLVING DIFFERENTIAL EQUATIONS	29
Voitovych Igor. AXIOLOGICAL PRECONDITIONS OF TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCES TEACHERS	33
Gerlyand Tetyana. EXPERIMENTAL STUDY OF SECONDARY COMPETENCE OF FUTURE SKILLED WORKERS-AGRARIAN: ASCERTAINING STAGE	36
Honcharuk Olena. INTEGRATED TEACHING OF THE UKRAINIAN PUNCTUATION BASED ON EXPRESSIVE READING FOR THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN	39
Gorbatyuk Roman, Fendyo Olena. THE MAIN AREAS OF PROFESSIONAL FORMATION OF CULTURE OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF TRANSPORT	43
Grabovska Tetyana, Grabovskyy Oleksandr, Batori-Tartsi Zita. KEY AREAS AND FORMS OF HIV / AIDS PREVENTION AMONG THE YOUTH IN THE FIELD OF EDUCATION.....	46
Danko Dana, Povidaychyk Oksana. MEDICAL SOCIAL WORK WITH DIFFERENT TYPES OF CLIENTS	51
Datskiv Iryna. HISTORICAL AND SOCIAL-CULTURAL BACKGROUND FOR THE FORMATION OF VOCATIONAL EDUCATION IN TRANS-CARPATHIA.....	54
Derevyanko Olena. MODEL-PROFESSIOGRAM OF FUTURE MASTER-ENGINEER OF MACHINE BUILDING INDUSTRY AS THE BASIS TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCES OF A SPECIALIST	58
Dziuba Petro. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE LECTURE TYPE CLASSES IN THE DISCIPLINE "RADIATION, CHEMICAL AND BIOLOGICAL PROTECTION OF BORDER SERVICE UNITS"	60
Drach Iryna. ANDRAGOGICAL BASIS OF TRAINING OF MASTERS ON PEDAGOGY OF THE HIGHER SCHOOL.....	63
Zhylenko Ruslan. DISTINCTIVE FEATURES OF THE PROCESS OF COMMUNITY SOCIAL WORK PLANNING	67
Zavhorodnya Tetyana, Bilavych Galyna. DEVELOPMENT OF NON-FORMAL AGRICULTURAL EDUCATION IN WESTERN UKRAINE (1920-1930)	69
Zobenyko Nataliya. SOCIAL PROTECTION OF CHILDHOOD IN UKRAINE.....	72

Ishutina Olena. STAGES OF FORMING PROSPECTIVE NATIVE LANGUAGE TEACHERS' LINGUOMETHODOLOGICAL COMPETENCE.....	76
Kaydan Natalia, Pashchenko Zoya. ORGANIZATION OF CURRENT SELF-CONTROL ASSESSMENT RESULTS.....	79
Kevpanych Marianna, Opachko Magdalyna. CONCEPTION OF PREPARING SCHOOL CHILDREN TO THE LIFE AND WORK IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF A.VOLOSHYN	82
Kish Nadiya. THE IMPACT OF TEACHING METHODS ON THE EFFECTIVENESS OF FORMATION OF THE CULTURE OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION OF ENGINEERS-TO-BE.....	85
Kokor Mariya. FEATURES OF USE OF PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE PROCESS OF PROFESSIONALISM OF A TEACHER - BEGINNER OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES.....	89
Kolonuto Darya. MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES	92
Korniyenko Vita. TRADITIONAL AND MODERN FORMS AND METHODS OF BACHELORS OF ARTS IN APPLIED LINGUISTICS PREPARATION (THE USA EXPERIENCE).....	94
Kulenko Olena. INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS	98
Lytvynova Svitlana. FUNDAMENTALS OF SIMULATION THE CLOUD ORIENTED LEARNING ENVIRONMENT OF CHILDREN AT SECONDARY SCHOOLS (COLE).....	101
Lukashchuk Iliya. INTERDISCIPLINARY LINKS IN THE TRAINING OF FUTURE NURSES IN A MEDICAL COLLEGE.....	108
Marko Maryna. SCIENTIFIC ANALYSIS OF CONSTITUENTS OF THE CONCEPT «MATHEMATICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS»	111
Marfynets Nadiya. FORMS OF ORGANIZATION OF LITERARY COUNTRY STUDIES IN TRANSCARPATHIA SCHOOLS UNDER THE USSR.....	115
Mykytenko Nataliya. IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIAL APPROACH TO THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE NATURAL PROFILE SPECIALISTS	118
Mykhalevych Volodymyr, Chukhno Mykhaylo. APPROXIMATE MODEL OF PRIVATE CLOUDS IN HIGHER MATHEMATICS TEACHING.....	122
Oliylyk Kateryna. PROFESSIONAL ETHICS AND COMMUNICATION IN SOCIAL WORK	126
Olefrenko Nadiya. DIDACTIC ELECTRONIC RESOURCES IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATIONAL MEANS	129
Ostrovska Nadiya. FORMATION OF LEADER QUALITIES IN THE PROCESS OF FUTURE AGROTECHNICAL SPECIALISTS TRAINING	133
Panchenko Margaryta. INTERNATIONALLY ESTABLISHED PRINCIPLES OF LAWFUL BEHAVIOUR OF MINORS AS PREVENTIVE ELEMENT IN THE WORK OF SPECIALISTS IN SOCIAL AND LEGAL PROTECTION OF POPULATION	135
Petrytsyn Ivan. DIDACTIC FUNCTIONS OF MULTIMEDIA MEANS IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHERS TRAINING.....	137
Polyekhina Viktoria. MEDICAL SOCIAL WORK: FORMATION BACKGROUND AND CURRENT STATUS	140
Polishchuk Vira. TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH REFUGEES: INTERNATIONAL EXPERIENCE.....	143
Polishchuk Yuriy. THE PROBLEM OF PROFESSIONAL FIELD DEFINITION FOR SOCIAL TEACHERS OF DIFFERENT SPECIALTIES	146
Polyuk Viktor. PRINCIPLES OF PROFESSIONAL READINESS OF BORDER AGENCY STAFF	149

Popadych Olena. CRITERIAS, INDEXES AND LEVELS OF LEGAL EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS (HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT STUDENT) AS A SYSTEM QUALITY OF AN INDIVIDUAL	152
Postrygach Nadiia. CONCEPTUAL MODELS OF TEACHERS' TRAINING IN THE EU COUNTRIES IN TURN OF THE CENTURIES	156
Pryshlyak Oksana. IMPLEMENTATION OF STANDARDS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SOCIONOMY SPHERE SPECIALISTS: FOREIGN EXPERIENCE	159
Pudova Svitlana. PROFESSIONAL CULTURE OF MEDICAL AND BIOLOGICAL PHYSICS TEACHER FROM THE POINT OF VIEW OF FUTURE DOCTORS.....	163
Raykovska Galina. FORMATION OF READINESS FOR SELF-IMPROVING IN THE PROCESS OF INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING.....	166
Romanyshyna Lyudmyla, Loik Galyna. DEVELOPMENT OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PEDAGOGIC EDUCATION OF UKRAINE	169
Safronova Hanna. MAIN CHARACTERISTICS OF ECONOMIC AND LEGAL COMPETENCE OF SPECIALISTS	173
Semenikhina Olena, Yurchenko Artem. ABILITY TO VISUALIZE MULTIMEDIA EDUCATIONAL MATERIAL AS PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHERS.....	176
Slobodianiuk Olena. PROFESSIONAL AND ETHICEL COMPETENCE OF A MANAGER: VALUE AND CONDITIONS OF PROFESSIONAL FORMATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	179
Slyusar Tetyana. NATURE, CONTENT AND FUNCTIONS OF EDUCATIONAL ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE.....	182
Smuk Oksana, Kozubovskyy Maksym. THE MEANING OF THE YOUTH LIFE AS A SOCIAL PROBLEM AND STRATEGY OF LIVING.....	185
Stolbov Denys. THE ESSENCE AND SUBSTANCE OF STUDENT'S INTERNET SECURITY CONCEPT	187
Telychko Nataliya. FEATURES OF THE SYSTEM APPROACH TO FORMATION OF PEDAGOGIC EXCELLENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	190
Tokarchuk Olena. MATHEMATICAL COMPETENCE OF ECONOMICS SPECIALISTS: CRITERIA OF FORMATION EVALUATION	193
Tregub Olga. METHODOLOGY OF ORGANIZATION OF PROBLEM-BASED TEACHING OF STUDENTS-PEDAGOGUES	196
Tretko Vitaliy. PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL RELATIONS MASTERS IN UKRAINE	200
Fedorenko Olexandr. PRINCIPLES OF SELECTION THE FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK'S CONTENT FOR LAW STUDENTS.....	203
Khodany Oksana. ADAPTATION OF FUTURE BUSINESS AND LAW SPECIALISTS TO EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	206
Shvardak Marianna. THE CASE METHOD IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS	209
Sheremeta Lyudmyla. USE OF T.G.SHEVCHENKO LITERARY HERITAGE AT THE INITIAL STAGES OF TEACHING THE DIALOGUE SPEECH TO FOREIGN MEDICAL STUDENTS.....	211
Yastremska Svitlana, Melnychuk Iryna, Usynska Olga. SYSTEM OF QUALITY CONTROL OF NURSING EDUCATION IN THE USA – THEORY AND PRACTICE	215

УДК 378.014

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ «ФАРМАКОЛОГІЯ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАНІ І СПОРТІ»

Антонюк Олександр Васильович
Чопик Тетяна Вікторівна
М.Хмельницький

У статті обґрунтовано структуру та зміст дисципліни «фармакологія у фізичному вихованні і спорті». Висвітлено основне завдання фармакології у фізичному вихованні та спорті, яке полягає у вивченні механізмів дії, шляхів введення, показання, протипоказання та побічну дію медикаментозних засобів. Проаналізовано розділи дисципліни фармакодинаміка, фармакокінетика і лікарська токсикологія та систему поточного та підсумкового контролю. Наведено форми проведення поточного контролю під час навчальних занять.

Ключові слова: фармакологія, фізичне виховання, спорт.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Постійно зростаюче політичне й економічне значення спортивних перемог, нескінченний ріст спортивних рекордів, гостре суперництво у міжнародних змаганнях, надмірні тренувальні й змагальні навантаження сучасного спорту – все це стало причиною того, що в останні роки помітно інтенсифікувався пошук шляхів підвищення спортивної майстерності та їх змагальної діяльності. Це спонукало фахівців фізичного виховання та спорту не тільки до вдосконалення системи відбору й підготовки талантів, техніки й тактики видів спорту, зміцненню матеріально-технічної бази і організаційних основ спортивної підготовки, але і до пошуків фармакологічних можливостей для досягнення переваги у змаганнях. Серед цих шляхів найбільш ефективним виявилось застосування фармакологічних препаратів.

Фахівець в галузі фізичної культури та спорту та здоров'я людини повинен знати та чітко розуміти основи фармакології – науки про дію на організм хімічних сполук, які використовуються для лікування, профілактики і діагностики захворювань людей. Фармакологія перебуває на стику багатьох наук – хімії, біофізики, фармації, медицини, біології – і є її складовою частиною. Вивчаючи механізми лікарських речовин, вона створює теоретичний фундамент для раціонального застосування медикаментозних засобів у клініці. Проміжне становище фармакології між теоретичними і практичними медичними дисциплінами зумовлює розмаїття її наукових напрямків, пов'язаних із створен-

ням і впровадженням у практику нових ліків. Головна мета фармакології у фізичному вихованні і спорті – покращення функціонального стану та здоров'я спортсменів за допомогою медикаментозних засобів. Основними розділами фармакології є фармакодинаміка, фармакокінетика і лікарська токсикологія.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Професійній підготовці фахівців з фізичного виховання присвячена низка робіт (Ю.Шкретій, 1996-2005), питання теоретико-методичних основ професійної підготовки розглянуто у працях (Б.Шиян, 1997; Л.Сущенко, 2003; О.Тимошенко, 2009). Проте питання забезпечення профілюючих дисциплін, а саме «фармакології у фізичному вихованні та спорті» розглянуто фрагментарно.

Метою статті є обґрунтування структури та змісту дисципліни «фармакологія у фізичному вихованні і спорті» для студентів напряму підготовки «Здоров'я людини».

Виклад основного матеріалу дослідження. Основне завдання фармакології у фізичному вихованні та спорті – знати механізм дії, шляхи введення, показання, протипоказання та побічну дію медикаментозних засобів. Ці знання необхідні студентам для правильного застосування ліків.

В результаті засвоєння дисципліни студенти повинні:

- Знати: загальну характеристику основних і найбільш широко використовуваних медикаментозних засобів та приналежність речовин до певних груп хімічних сполук; фармакодинаміку – основні ефекти, локалізацію і механізм дії медикаментів; фармакокінетику – всмоктування, розподіл, хімічні перетворення в організмі та шляхи введення ліків; основні побічні ефекти і токсичність ліків; основні показання і протипоказання до використання медикаментів.
- Вміти: аналізувати особливості дії медикаментозних засобів за сукупністю їх фармакологічних властивостей, механізмів і локалізації дії; оцінювати можливість використання медикаментозних засобів для цілей фармакотерапії на основі уявлень про їх властивості.

Структура навчальної дисципліни «Фармакологія у фізичному вихованні і спорті» представлена в таблиці 1.

Таблиця 1.

Структура дисципліни «Фармакологія у фізичному вихованні і спорті»

Вид навчальної роботи	Годин в семестрі	Розподіл по годинах																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Лекційні заняття	17	2		2		2		2		2		2		2		2		1	Залік
Практичні заняття	17		2		2		2		2		2		2		2		2	1	
Самостійна робота, в т.ч. ІРС	74	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	
Проміжна форма контрольних заходів						ПК1					ПК2						ПК3	КР	
Разом годин	108	7	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6	7	6	7	6	7	6	

Примітки: ПК – поточний контроль; КР – контрольна робота.

Тема 1. Фармакодинаміка, фармакокінетика та лікарська токсикологія. Фармакодинаміка, фармакокінетика, лікарські засоби. Тверді, м'які та рідкі лікарські форми. Шляхи

введення лікарських засобів в організм. Розподіл лікарських речовин в організмі. Виведення ліків з організму. Види дії ліків, механізм дії, дозування та взаємодія лікарських засобів.

Побічні ефекти лікарських препаратів [4; 5; 6].

Тема 2. Фактори, які погіршують фізичну працездатність та стан здоров'я спортсменів. Скидання ваги за допомогою лазні та фармакологічних препаратів. Механізм дії анаболічних стероїдів, ускладнення при їх застосуванні. Допінг, антидопінговий та секс-контроль. Аутогемотрансфузія. Вживання алкоголю та паління. Фізична працездатність та менструальний цикл. Статеве життя спортсменів [3].

Тема 3. Харчування для відновлення працездатності спортсменів. Харчування – головний фактор відновлення працездатності у спорті. Особливості енергетичного метаболізму. Харчова стратегія спортсменів. Потреба у вуглеводах, жирах, білках, вітамінах та мінералах у спортсменів. Харчування спортсменів перед змаганнями. Харчування плавців, велосипедистів, футболістів [2; 3].

Тема 4. Принципи фармакологічного забезпечення спортивної діяльності. Фармакологічні препарати, які штучно прискорюють процеси постнавантажувального відновлення за рахунок виведення та зв'язування метаболітів. Принципи фармакологічного забезпечення спортивної діяльності. Лікування та профілактика дисбактеріозу. Лікування дискінезії жовчовивідних шляхів. Заміщення дефіциту рідини та електролітів у спортсменів. Класифікація фармакологічних препаратів. Спосіб застосування мазей, гелів та кремів для лікування та профілактики травм опорно-рухового апарату. Засоби для покращення ниркового кровообігу у спортсменів в постнавантажувальному періоді. Застосування сорбентів для прискорення процесів детоксикації. Підвищення детоксикаційної можливості печінки за допомогою гепатопротекторів [1; 3].

Тема 5. Фармакологічні препарати для забезпечення підвищеної потреби організму в основних харчових інгредієнтах в умовах напруженої м'язової діяльності. Механізм дії та застосування вітамінів, клінічні ознаки вітамінної недостатності. Білкові препарати та спортивні напої. Мінеральний статус спортсменів. Кальцієвий, калієвий, магнієвий та цинковий статуси, статус заліза. Процес відновлен-

ня глікогену в м'язах за допомогою вуглеводних продуктів. Застосування амінокислот у спортсменів [1; 2; 3].

Тема 6. Фармакологічні препарати, які покращують перенесення тренувань та змагань. Застосування антиоксидантів для покращення тренувальних навантажень. Використання антигіпоксантів для підтримання енергетичного обміну спортсменів. Препарати направлені на зміну кислотності рідких середовищ організму після напруженої м'язової діяльності. Застосування нестероїдних анаболізаторів у спортивній медицині. Механізм дії адаптогенів та методика застосування в спорті. Використання ноотропних препаратів для зняття перенапруження центральної нервової системи. Підвищення імунологічної реактивності організму за допомогою препаратів з імунотропною активністю. Покази до застосування загальнозміцнюючих, тонізуючих та вітамінних рослин. Застосування рослинних препаратів з седативним ефектом [1; 3].

Система поточного та підсумкового контролю.

Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних занять та має на меті перевірку рівня підготовленості студента до виконання конкретної роботи. Форми проведення поточного контролю під час навчальних занять проходять у вигляді усного опитування. Під час контролю визначається рівень засвоєння теоретичного матеріалу дисципліни.

Протягом семестру проводиться перевірка практичних робіт.

Підсумковий контроль проводиться з метою оцінювання стану оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками з дисципліни «Фармакологія у фізичному вихованні і спорті». Підсумковий контроль включає семестровий контроль.

Семестровий контроль проводиться у формі іспиту з дисципліни.

Під час семестрового контролю враховуються результати здачі усіх видів робіт згідно із структурою залікових кредитів.

Таблиця 2.
Оцінювання результатів навчання студентів за ваговими коефіцієнтами

Аудиторна робота	
Практичні роботи	Поточний контроль (теоретичних знань)
ВК: 0,6	0,4

Висновок. У статті обґрунтовано структура та зміст дисципліни «фармакологія фізичного виховання і спорту», висвітлено систему поточного та підсумкового контролю, проведений літературний аналіз науково-педагогічної літератури з проблематики фармакології у фізичному вихованні і спорті.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі полягають у обґрунтуванні форм і методів підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту та здоров'я людини з дисципліни «фармакологія у фізичному вихованні і спорті».

Література та джерела

1. Киричок Л.Т. Про доцільність внесення деяких коректив до навчального плану з фармакології / Л.Т.Киричок, Т.В.Ганзій. – Тернопіль: Укрмедкнига, 1999. – С.37-38
2. Гаврилова Е.А. Подготовка спортивных врачей в системе последипломного образования / Е.А.Гаврилова // Вестник спортивной науки. – 2011. – № 4. – С.59-62
3. Чекман І.С. Науково-методичні основи викладання побічної дії лікарських засобів слухачам факультету підвищення кваліфікації викладачів / І.С.Чекман, Н.О.Горчакова // Медична освіта. Науково-практичний журнал – 2010. – №4. – С.7-11

В статье обоснована структура и содержание дисциплины «фармакология в физическом воспитании и спорте». Освещены основные задачи фармакологии в физическом воспитании и спорте, которое заключается в изучении механизмов действия, путей введения, показания, противопоказания и побочные действия медикаментозных средств. Проанализированы разделы дисциплины фармакодинамика, фармакокинетика и лекарственная токсикология и системе текущего и итогового контроля. Приведены формы проведения текущего контроля во время учебных занятий.

Ключевые слова: фармакология, физическое воспитание, спорт.

In the article the structure and the content of the subject "Pharmacology in physical education and sport" have been substantiated. The main task of pharmacology in physical education and sport has been explained: it lies in studying the mechanisms, elimination pathway, indications and counter-indications and side effects of health aids. The following branches of the subject such as pharmacodynamics, pharmacokinetics, medical toxicology, as well as monitoring and summative assessment system have been analyzed. Forms of monitoring during the classes have been given.

Key words: pharmacology, physical education, sport.

УДК 37.091.3:796

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Бабенко Андрій Леонідович
м.Кіровоград

У статті розглядаються методичні підходи до практичного впровадження інтеграційних занять зі спортивних ігор у систему підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання. Визначаються основні фактори підвищення у студентів пізнавального інтересу до інтеграційних занять та напрямки формування у них мотивації та стимулів до навчальної діяльності. Характеризуються етапи впровадження інтеграційних занять у навчальний процес (підготовчий, виконавчий, заключний), діяльність викладача й студента на кожному із них, найбільш ефективні методи та прийоми навчальної діяльності.

Ключові слова: інтеграція, інтеграційні заняття, мотивація, стимул, вчитель фізичного виховання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвиток освіти повинен реалізовуватися через системні знання, які формують цілісне, системне мислення, а традиційна модель освіти уже не відповідає вимогам часу, оскільки вона зорієнтована на монологічність, механічне засвоєння знань, дисциплінарну диференційованість, лінійність між предметами, що порушує природний зв'язок, який існує між ними і явищами реального світу. Тому стратегічним напрямком оновлення процесу навчання на сучасному етапі має стати інтеграція навчального матеріалу з різних дисциплін. Такий підхід, стверджують, сприятиме активізації сприймання матеріалу, досягненню синтетичності та цілісності знань.

Аналіз досліджень і публікацій. Пошуки шляхів розв'язання проблеми впровадження інтеграції у навчальний процес підготовки майбутніх учителів фізичного виховання здійснюють науковці А. В. Забора, В. Є. Білогур, О. В. Тимошенко, О. О. Череватенко, Н. І. Саннікова, Г. Г. Наталов, О. Л. Шабаліна та ін. У своїх наукових дослідженнях вони здійснюють теоретичні обґрунтування технології інтегрованого вивчення різних навчальних дисциплін та впровадження у навчальний процес інтегрованих курсів, розробляють інтегративну дидактичну модель підготовки педагога з фізичного виховання тощо. Однак слід констатувати, що рівень реалізації інтеграційних занять у практиці викладання спортивних ігор на сьогодні ще досить низький. Серед причин такого стану можна виділити: відсутність методичних рекомендацій, вказівок та пояснень в навчальних програмах; відсутність методичних посібників із означеної проблеми тощо.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних підходів до практичного впровадження інтеграційних занять зі спортивних ігор у систему підготовки майбутнього вчителя

фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи технологію впровадження інтеграційних занять у навчальний процес та методику їх проведення, слід виходити з розуміння того, що педагогічна технологія – це науково-обґрунтована система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат, а методика – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності навчання певних дисциплін [3, с. 184]. Ми послуговувались також роз'ясненнями Б. М. Шияна: "Під методикою уроку слід розуміти багатокомпонентну впорядковану систему управління навчально-виховним процесом, що включає зміст, засоби, методи і методичні прийоми навчання та форми організації навчальної і виховної діяльності дітей. Методику можна розглядати як систему управління процесом засвоєння учнями навчальної програми; як педагогічний інструмент, за допомогою якого вчитель організовує навчальну діяльність дітей, спрямовану на засвоєння програмового матеріалу. Отже, методика навчання на уроці полягає в управлінні процесом засвоєння навчального матеріалу, в такому впливі на навчально-виховний процес, який відповідає поставленій меті й завданням та приводить до його поліпшення й розв'язку" [6, с. 15].

При визначенні закономірностей побудови інтеграційних занять, ми опирались на здобутки провідних вчених-педагогів, зокрема на структуру, запропоновану Г. Селевком, у якій виділено такі складові:

- а) концептуальна основа;
- б) змістова частина навчання (мета – загальна й конкретна; зміст навчального матеріалу);
- в) процесуальна частина – технологічний процес (організація навчання; методи та форми навчальної діяльності; методи та форми роботи викладача; діяльність викладача з керування засвоєнням матеріалу; діагностика навчально-го процесу [4].

Керуючись загальнодидактичними принципами, можна визначити такі вимоги до планування, організації та проведення інтеграційних занять:

- визначення системи таких занять та їх місця у навчально-виховному процесі;
- ретельне планування кожного заняття, виявлення головної мети;
- моделювання змісту заняття, наповнення їх тим змістом, який підтримує головну мету;
- ретельний вибір типу й структури заняття, методів,

- прийомів та засобів навчання;
- визначення оптимального навчального навантаження студентів;
- залучення до проведення заняття викладачів різних навчальних предметів.

Одним із основних факторів підвищення пізнавального інтересу до інтеграційних занять є мотиваційний. На наше переконання, однією з умов ефективності інтеграційних занять є відношення до таких занять студентів та й самих викладачів. Звісно, найвищих результатів можна досягти лише активним позитивним ставленням до занять. А значить, повинна бути сформована мотивація до навчальної діяльності на інтеграційних заняттях. Зазначимо, що мотивування являє собою сукупність фактів, аргументів і доказів, що переконують у значимості виконуваного, а мотиви – це спонукальні причини дій і вчинків людини. Доречно згадати одне з основоположень Я. А. Коменського з його "Великої дидактики": "Яке б заняття не починали, треба насамперед збудити в учнів серйозну любов до нього, довівши перевагу цього предмета, його користь, приємність і що тільки можливо" [1, с. 130].

Отже, необхідно, щоб початкова мета, визначена викладачем, збігалася з навчальними мотивами студентів. Лише за такої умови, навчальні дії студентів будуть трансформуватися в усвідомлену навчальну діяльність, буде створена мотивація успіху.

Напрямами формування мотивації на інтеграційних заняттях повинні бути:

- розширення і поглиблення теоретичних знань у студентів у галузі фізіології, анатомії, гігієни, теорії та методики фізичного виховання і спорту;
- введення проблемного навчання з використанням інформації про функціональну та фізичну підготовленість студентів;
- впровадження творчих професійних завдань, що базуються на пізнавальній діяльності;
- поглиблення фундаментальних знань;
- встановлення раціонального співвідношення теоретичного та практичного навчання;
- формування творчого мислення студентів.

Разом із тим, Б. М. Шиян наголошує на тому, що "мотивація стає ефективною, якщо здійснюється в поєднанні зі стимулюванням. Стимулювання, як спеціальна діяльність учителя, спрямована на підвищення навчальної активності учнів за допомогою зовнішніх збудників-стимулів" [5, с. 114].

Слід враховувати те, що динаміка інтересу студентів до інтеграційних занять ґрунтується на загальних характеристиках розвитку. Адже студентський вік – це час професійного становлення, час формування принципів, переконань, поглядів. Тому стимулами, тобто, особистісно значимими заохоченнями, що збуджують пізнавальний інтерес до навчальної діяльності студентів на інтеграційних заняттях, є забезпечення професійної спрямованості всіх видів діяльності студентів; поєднання зовнішнього (педагогічного) стимулювання з внутрішньою (особистою) мотивацією навчальної діяльності як засобу професійного зростання й особистісного розвитку.

Впровадження інтеграційних занять в навчальний процес передбачає три етапи: підготовчий; виконавчий; заключний. Охарактеризуємо кожен із них.

Надзвичайно важливе місце при проведенні інтеграційних занять належить підготовчому етапу. Підготовка до проведення інтеграційних занять розпочинається з аналізу

навчальних планів та робочих планів викладачів, зіставлення матеріалу різних предметів, визначення тем, близьких за змістом, завданнями або метою, відбору системного матеріалу, визначення близьких за змістом понять і термінів, прийомів організації видів діяльності суб'єктів освіти.

При підготовці до інтеграційного заняття від викладача вимагається:

- вивчити спеціальну літературу та встановити оптимальне поєднання знань з різних галузей наук;
- проаналізувати педагогічний досвід по впровадженню інтеграційних занять у навчальний процес вищої школи;
- визначити психолого-педагогічні умови впровадження нової технології;
- визначити міжпредметні зв'язки (через наскрізні програми);
- визначити теми тих навчальних дисциплін, матеріал яких дотичний до теми, що вивчається.

На підготовчому етапі необхідно:

- визначити тему та мету проведення заняття (цільовий етап)
- визначити зміст заняття (змістовий етап)
- побудувати модель заняття, кожен елемент якого має співвідноситись з певними методами та прийомами навчання, з різними варіантами навчальних ситуацій, навчальних завдань.

Тема інтеграційного заняття повинна передбачувати проблему, яка розглядається в новому ракурсі, виходить за рамки одного предмета.

Принципове значення має визначення мети інтеграційного заняття має формування знань про певний об'єкт (поняття, явище тощо) на якісно новому рівні. Так, мета інтеграційних занять зі спортивних ігор полягає у тому, щоб сформувати у студентів розуміння впливу біологічних, фізіологічних факторів на рухові дії школярів різного віку, утвердити їх у думці, що виконання різних вправ, спрямованих на розвиток сили, витривалості, швидкості, спритності, гнучкості у процесі занять спортивними іграми не повинно бути чисто механічним, а має бути осмисленим.

При визначенні мети слід робити акцент:

1) на виробленні у студента бажання пізнати нове, що дасть поштовх його подальшій пізнавальній діяльності і врешті решт виведе студента до стабільності у пізнавальній діяльності;

2) на формуванні нових знань та навичок:

а) пов'язаних з професійною діяльністю, уміннями і навичками їх творчого застосування (в свою чергу це приведе студентів до оволодіння майстерністю у майбутній педагогічній діяльності);

б) які сприяють виникненню новоутворень у особистій сфері розвитку студента, виводять його на творчий рівень мислення, вирішення практичних завдань (студент виходить у професійній діяльності на педагогічну творчість).

Визначення змісту інтеграційних занять зі спортивних ігор для студентів факультетів фізичного виховання надзвичайно складна й на сьогоднішній день мало досліджена проблема. Його слід визначати за ступенем значимості для майбутньої професійної діяльності й умовно можна поділити на кілька груп:

1) теоретичний матеріал, який студенти повинні взяти лише до відома;

2) теоретичний матеріал, який студенти повинні знати та зберігати у своїй пам'яті;

3) теоретичний матеріал, який студенти повинні засвоїти, щоб використовувати у практичній діяльності, без якого

ця діяльність стає малопродуктивною й неефективною.

Розробляючи план-конспект заняття, слід пам'ятати, що інтегрованим є таке заняття, яке має за мету синтез змісту (способів пізнання) з декількох тем, розділів програми або видів діяльності навколо однієї теми.

При визначенні методів та прийомів заняття слід звернути увагу на:

1. Застосування ділових і дидактичних ігор на семінарських та практичних заняттях за наступними вимогами: гра повинна не лише актуалізувати ситуативну активність, а залучати до роботи професійні завдання, інтегрувати накопичений досвід, сприяти інтеграції теорії й практики, стимулювати рефлексування, потребу в самовдосконаленні, саморозвитку.

2. Використання проектної технології у процесі навчання; впровадження професійно зорієнтованих форм організації самостійної роботи студентів.

3. Складання опорних схем за теоретичним матеріалом, ведення виконання творчих завдань за опрацьованим матеріалом, виготовлення наочних посібників, підготовку рефератів, доповідей на тематичних конференціях

На інтеграційних заняттях використовуються такі методи: монологічний; показовий; діалогічний; евристичний; дослідницький; алгоритмічний; програмовий.

Інтеграційні заняття можуть бути реалізовані у формі лекцій, семінарських, практичних, лабораторних, оглядово-методичних занять.

Однак шляхом експериментального дослідження встановлено, що найбільш ефективною формою інтеграційних занять зі спортивних ігор є семінар. Саме у процесі підготовки до семінарського заняття та при обговоренні проблемних питань, розрізнені знання з різних областей знань узагальнюються.

Виконавчий (процесуальний) етап потребує особливо чіткої структури інтеграційних занять, продуманого, логічного взаємозв'язку навчального матеріалу різних предметів, чого можна досягти шляхом компактного, сконцентрованого його використання, а також включенням сучасних способів організації й вивчення навчального матеріалу.

Виконавчий етап включає три складові: діяльність викладача; форма організації діяльності студентів; діяльність студентів по засвоєнню теми.

На інтеграційному занятті слід чітко визначити діяльність викладача й діяльність студента. Педагогічна діяльність викладача полягає у визначенні конкретної мети заняття та різних способів її досягнення, у здійсненні управління активною й свідомою діяльністю студентів, спрямованої на засвоєння навчального матеріалу. Діяльність викладача на інтеграційному занятті полягає не в простій передачі студентам певної суми знань і умінь, а в організації активної діяльності самих студентів, спрямованої на засвоєння нових знань, умінь і навичок. Діяльність студента на інтеграційному занятті полягає у сприйнятті мети, свідомому й активному виконанні різноманітних дій для її реалізації.

На заняттях центр уваги викладача і студентів повинен бути зміщений з засвоєння окремих елементів на осмислення смислового функціонування їх у єдності.

Загалом, інтеграційні заняття не мають і не можуть мати сталої методичної структури. Разом з тим, слід визначити їх спільні елементи:

1. Вступне слово викладача з постановкою мети та завдань.

2. Актуалізація опорних знань, необхідних для свідомого сприйняття змісту.

3. Розкриття змісту навчального матеріалу.

4. Підведення підсумків, оцінювання роботи студентів, визначення завдання для самостійного опрацювання, індивідуальних та творчих завдань.

Отже, виконавчий (процесуальний) етап інтеграційного заняття складається з підготовчої, основної та заключної (підсумкової) частин.

Мета підготовчої частини полягає у тому, щоб зацікавити студентів матеріалом, пробудити в них пізнавальний інтерес.

Підготовча частина заняття передбачає забезпечення найкращих умов реалізації конкретних завдань заняття через організаційні, психологічні, координаційні та функціональні впливи [6, с. 37; 2, с. 21], актуалізацію опорних знань студентів з тих тем предметів, що інтегруються.

Для підготовчої частини заняття характерні такі методичні прийоми, форми роботи й види навчальної діяльності: слово (або лекція) викладача; фронтальна (або індивідуальна) бесіда; репродуктивна бесіда; проблемні завдання; робота з картками; бесіда з постановкою проблемного запитання; вправи; творчі роботи; робота з термінологією.

Основна частина заняття передбачає набуття студентами знань, умінь та навичок з конкретної інтеграційної теми.

У процесі засвоєння теми використовуються різні методи інтеграції знань: синтез; абстрагування; узагальнення; систематизація; теоретичне моделювання; системний підхід; сходження від абстрактного до конкретного; поєднання історичного і логічного та інші.

Завдання на інтеграційному занятті можуть бути трьох видів:

- а) колективні – призначені для постійної самостійної підготовки до наступних занять в аудиторії, на спортивному майданчику і тому є обов'язковими для всіх студентів;

- б) групові, що розраховані на окремі групи студентів, об'єднаних з урахуванням їх особистісних якостей;

- в) індивідуальні – розраховані на окремих студентів, з урахуванням їх індивідуальних можливостей, досвіду.

Конструюючи інтегроване заняття доречно використовувати такі інтегровані види діяльності: спостереження; зіставлення; визначення спільного та відмінного; складання описів; розгадування кросвордів, ребусів; рішення тестових завдань; зіставлення тексту з малюнками-ілюстраціями.

Для опанування теми інтеграційного заняття зі спортивних ігор можна запропонувати студентам такі види робіт: скласти різного роду інструкцію, щодо виконання тих чи інших рухових дій; скласти анатомічну характеристику руху при виконанні кидків; скласти схему кидка; показ способу виконання певних рухових дій; вказівки алгоритмічного змісту; інструкції; теоретичні довідки; інтегративних повідомлення, доповіді; комплексні завдання; навчально-дослідні спостереження; практичні завдання, що потребують певних розрахунків та логічного мислення.

Заключна (підсумкова) частина заняття повинна бути спрямована на формування цілісного розуміння визначеної проблеми заняття. Передбачає таку роботу: взаємооцінювання; підсумкова бесіда; створення узагальнюючих опорних схем-конспектів; тестові завдання.

Заключний етап – узагальнення набутих знань шляхом самостійного опрацювання певних питань, виконання системи завдань, серед яких особливої актуальності сьогодні набувають такі: створення короткого кодового конспекту; створення навчальних та контрольних програм за даною темою; створення мульти- та відеопрезентацій; створення та виконання творчих задач, ділових педагогічних ігор

тощо.

Висновок. Отже, кожне інтеграційне заняття в єдиному комплексі навчальної дисципліни повинно вирішувало такі завдання:

- забезпечення глибокого теоретичного осмислення визначеної проблеми;

- формування умінь практичної реалізації основних практичних положень не способом сліпого копіювання окремих наукових положень, а шляхом насичення цих положень конкретною специфікою;
- поліпшення професійної підготовки майбутніх спеціалістів, завдячуючи інтеграції профільюючих дисциплін.

Література та джерела

1. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные произведения: в 2-х т. [сост. Э.Д.Днепров, М.И.Кузьмин, Д.Чапкова; под ред. А.И.Пискунова (отв. ред.), И.Кириашка, Б.Куяла, Д.О.Лоркипандидзе, А.Чумы] / Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с.
2. Кудинов С. И. Вводная часть урока: неиспользованные резервы / С.И.Кудинов // Физическая культура в школе. – 1994. – №3. – С. 21
3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / О.Пометун., Л.Пирожено. – К.: Видавництво А.С.К., 2005. – 192 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г.К.Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: Підручник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. Ч. 1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 272 с.
6. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: підручник [для студентів вищих навч. закл. фізичного виховання і спорту] / Б.М.Шиян. – Ч. 2. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 248 с.

В статье рассматриваются проблемы интеграции и методические подходы к практическому внедрению интеграционных занятий по спортивным играм в систему подготовки будущего учителя физического воспитания. Определяются основные факторы повышения у студентов познавательного интереса к интеграционным занятиям и направления формирования у них мотивации и стимулов к учебной деятельности. Характеризуются этапы внедрения интеграционных занятий в учебный процесс (подготовительный, исполнительный, заключительный), деятельность преподавателя и студента на каждом из них, наиболее эффективные методы и приемы учебной деятельности.

Ключевые слова: интеграция, интеграционные занятия, мотивация, стимул, учитель физического воспитания.

In the article the issues of integration and methodical approaches to the practical introduction of integration lessons on sport games into the system of training of future physical education teachers have been considered. The basic factors of increasing the students' cognitive interest to the integrational lessons have been defined as well as and direction of students' formation of motivation and stimuli to the educational activity. The stages of introduction of integrational lessons into educational process (preparatory, executive, final), activities of a teacher and students at each stage have been characterized, the most effective methods and means of educational activity have been analysed.

Key words: integration, integrational lessons, motivation, incentive, a teacher of physical education.

УДК 37.091.2

ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВУ В УРСР

Бабенко Леонід Вікторович
м.Кіровоград

У статті розглядається педагогічна система навчання учнів образотворчому мистецтву на основі аналізу наукових досліджень, а також програм, які діяли в Україні і містять новий матеріал із означеної проблеми. Визначаються напрямки, підходи, методики художньо-естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва. Прослідковується загальний хід розвитку системи естетичного виховання та художнього навчання учнів. Піднімаються питання, які визначають як напрямки розвитку, так і цілі, завдання й методи навчання образотворчому мистецтву на сучасному етапі.

Ключові слова: образотворче мистецтво, методика викладання, реалістичне зображення.

Постановка проблеми. Для визначення напрямків, підходів, методик художньо-естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва необхідно прослідкувати загальний хід розвитку системи естетичного виховання та художнього навчання учнів. Лише знаючи історію проблеми, можливо знайти відповіді на ті питання, які визначають як напрямки розвитку, так і цілі, завдання й методи навчання

образотворчому мистецтву на сучасному етапі.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання художньої творчості та навчання є предметом дослідження багатьох авторів. Так, А. В. Бакушинський досліджує художню творчість та виховання на матеріалі просторових мистецтв. Питаннями методики викладання образотворчого мистецтва займаються М. М. Ростовцев, Н. І. Лошаков, Є. П. Титов, Б. П. Юсов, І. П. Глінська та ін. Т. Б. Донцова виділяє специфічні дидактичні принципи передачі простору та об'єму в малюнках учнів.

Основні вимоги до викладання образотворчого мистецтва відображені в програмах для шкіл, які потребують детального аналізу з метою встановлення історії розвитку систем, підходів та методики викладання предмету.

Мета статті – розглянути і проаналізувати наукові дослідження, а також програми з образотворчого мистецтва для загальноосвітніх шкіл з даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. У перших навчальних програмах образотворчому мистецтву як засобу пізнання світу і ствердження людської особистості відводилося одне з головних місць: "Изобразительные искусства должны про-

питать собою всю жизнь ребенка, стать для него «языком» для выражения мыслей» [1, с. 109].

У навчальному плані шкіл 1-го ступеня для 1 та 2 років навчання мистецтву в середньому на тиждень відводилося (навчання було не предметним, тому години відводилися на мистецтво, рухомі ігри, трудові процеси) 6 годин з 18, а для 3 та 4 років навчання (предметне викладання) вивченню мистецтва відводилося 3 з 27 і 4 з 30 годин, що складало біля 20% всього навчального часу [3, с. 4].

У програмі для трудової школи 1921 року зазначається, що мистецтво робить життя емоційно насиченим, завдяки чому робота набуває творчого характеру. В ній дається коротка характеристика і методичні рекомендації щодо розвитку художніх здібностей учнів різних вікових груп.

Так, перший період (до 10 років) характеризується як період впевненості, всевміння, зацікавленості й великої активності. При цьому підкреслюється, що фасова характеристика об'ємних речей у дитячих творчих зображеннях витікає з їх сприйняття, тому таке трактування предмета є природним. Закони ж перспективи в цьому віці не повинні нав'язуватися, але для більш точного осмислення співвідношення форм, їх геометричного характеру потрібно й можливо знайти дитину з найпростішими обмірами та геометричними схемами [18, с. 313].

Другий період (11–13 років) характерний переходом від наївного синтезу до аналізу, накопичення та систематизації знань. У цей період важелем нашого мислення є порівняльний метод пізнання, який елементарно розвивається на фактурних якостях обробки різних матеріалів. Образотворчою діяльністю в даний період виступає, як фактор творення речей з різних матеріалів, творчість художнього оформлення. [18, с. 314].

Третій період (від 15 років) характерний вибухом колишньої активності «творця», з тією різницею, що в першому періоді для дитини навколишні форми були незрозумілі, в другому періоді вона докладає зусилля для їх розуміння, частково приймаючи на віру, а тепер вона їх критикує задля побудови позитивного ідеалу, стремління до оновлення. Тому тут доцільно давати найбільш точні знання живописної та інших технік, що підвищує цінність художніх творів в очах підлітків [18, с. 316–317].

У програмі особливе місце відводиться вивченню історії мистецтва, яке покликане розвивати активно-пізнавальну волю підлітків [18, с. 316].

У програмі з малювання 1922 року вже передбачався не стільки художньо-творчий розвиток учнів, скільки заняття з ними технікою малювання різних предметів у перспективному вигляді. Метою навчання малюванню визначалось грамотне зображення простих предметів у трьох вимірах так, щоб в намальовані предмети дійсно були б схожі на самих себе, а не на кривулі, зрозумілі тільки самому учню. Вказувалося, що при такому підході до малювання не можна від учня вимагати художнього виконання, а тому для здібних учнів треба організовувати додаткові заняття [6, с. 73–74].

Таким чином, автори програми повністю відкидали дитячу художньо-виразальну творчість, відзначали, що не всі діти мають художні здібності й не всім їм необхідно займатися мистецтвом, яке є привілеєм природно обдарованих, з якими повинні проводитись окремі заняття.

У програмі з викладання малювання, креслення та ліплення в трудовій школі (семирічці) 1925 року відмічалось, що у зв'язку з вимогами часу до трудового виховання головне завдання педагогіки – набуття технічних трудових навичок. А так як уміння виконувати й читати графічні зобра-

ження є необхідною умовою успішної діяльності, то основним завданням навчання малюванню в загальноосвітній школі повинно бути набуття знань та навичок в області графічної грамоти, унаслідок чого й викладання цієї дисципліни повинно мати науково-прикладний характер. «Графічна грамота» визначалася як уміння протокольно точно, графічно й пластично передати дійсний вид конкретних явищ. Вказувалося, що виконання такого роду зображень – це діяльність чисто аналітичного, розсудливого, відтворюючого характеру, яка не допускає видозмін, перетворень або стилізації нашого сприйняття, що ідуть в розріз з цілями, завданнями і змістом графічної та пластичної грамот, які ні в якому випадку не можуть бути віднесені до області мистецтва [17, с. 5–10].

Так в даній програмі намітилася технізація малюнка та виведення його із області мистецтва. Основним видом зображення стає технічний малюнок, що виконується за законами прямолінійної перспективи й націлений на набуття технічних навичок зображувальної діяльності з подальшим переходом в креслення.

Таким чином, у 20-і роки чітко визначилося два напрямки – образотворче й технічне малювання. Перший напрямок був зорієнтований на творчий художньо-естетичний розвиток учнів і ґрунтувався на природному психофізіологічному розвитку дитини. Другий – ставив за мету навчити учнів графічній грамоті, тобто передачі видимого за допомогою зображення його конструктивно-геометричної основи. У цьому випадку емоційно-відчуттєвий фактор ніякого значення не мав, так як зображення диктувалося геометричними правилами креслярської побудови і завдання «художника» полягала в тому, щоб за допомогою малюнка-креслення передати проекцію зображуваного. А так як «технічний малюнок» виконується за строгими геометричними правилами і законами, то й навчання спрямовувалося на вивчення цих правил і законів.

Програми «Ізробота» (1930) [15, с. 69–73] та «Графічна грамота» (1931), що складається з двох розділів – роботи з малювання і роботи з креслення [16, с. 79–80], також визначають основним завданням – навчання графічній грамоті.

Формування художньо-педагогічної системи виховання відбувалося на фоні політико-ідеологічної боротьби радянського режиму за допомогою диктатури пролетаріату та терору з проявами творчих художніх рухів, що, звичайно, супроводжувалося аналогічним процесом ідеологічного диктату і в шкільній педагогіці.

Так, в програмі з «ІЗО» 1932 року намічена тенденція поєднання обох напрямків була лиш своєрідним загладжуванням гостроти проблеми та створенням необхідних умов для подальшого монопольного ідеологічного впливу на шкільну педагогіку. У програмі визначалося, що головне завдання образотворчого мистецтва в початковій і середній школі – дати учням елементарну графічну грамотність як засіб художнього сприйняття та загальної політехнічної освіти. Для цього необхідно розвивати в учнів спостережливість, уміння бачити, аналізувати і зображувати бачене та спрямовувати їх на вираження своїх думок через художній образ, як шляхом графічного, так і кольорового вираження [7, с. 91].

Таким чином, в основу навчання образотворчому мистецтву було покладено навчання графічній грамоті, яка, разом з вирішенням політехнічних задач навчання, виступала тепер і як засіб художнього розвитку та виховання, спонукала до творчої художньо-зображувальної діяльності. Поряд з «технічним малюванням» дана програма передбачала й художньо-творчу зображальну діяльність, спрямовану на

художньо-естетичне виховання учнів засобами образотворчих мистецтв, так як містила різні види роботи: вільне малювання; малювання з пам'яті і з уяви; малювання з натури; ліплення і конструювання; плакат; шрифтову роботу; екскурсії.

У нових удосконалених програмах середньої школи 1933 року розвивається й закріплюється розділ графічної грамоти, який повинен сформувати в учнів навик "читати і писати" тривимірний простір. Цей розділ (технічний образ) прирівнювався до мистецтва письма, мав на меті навчити від руки (без допомоги лінійки і циркуля) зображувати предмет в його тривимірному вираженні з виявленням його конструкції, величин, взаємовідношень і деталей, які дають змогу судити про функціональне призначення цього предмета. Навчання будувалося на вивченні побудови спочатку простих геометричних форм, потім ці знання закріплювалися при зображенні реального предмета, речі, в формі якої можна побачити вивчені геометричні форми.

При цьому в програмі відмічалось, що значення графічної грамоти не обмежується тільки зображенням технічного образу предмета як такого. Вона є і головною при зображенні художнього образу предмета [12, с. 6-7].

Таким чином, програма 1933 року, розвиваючи розпочатий рух поєднання художнього і технічного в образотворчому мистецтві, визнавала технічну сторону головною, підкоривши їй художню. Так художній образ став залежним від технічної системи зображення – в даному випадку лінійної перспективи. Унаслідок цього основою навчання, його метою стала фотографічна система відтворення навколишнього з визначеними чіткими правилами і законами, які дуже легко піддавалися контролю – що і як можна фотографувати, а що і як не можна. Все це під ідеологічним тиском зводило нанівець глибоку внутрішню суть мистецтва, звужуючи його до рівня технічної фотографії. І це, звичайно, стало відповідати засадам "соціалістичного реалізму".

Отже, прийнятий Постановою ВКП(б) 1932 року "єдинорічний" метод "художнього" відображення – "соціалістичний реалізм", був упроваджений в практику навчання і виховання дітей засобами мистецтва.

Зрозуміло, що така технологічна система навчання образотворчому мистецтву має небагато спільного з головним завданням самого мистецтва – творення художнього образу. Тому, вже в 1933 році в програмі "Малювання і ліплення" термін "художній образ" був вилучений, а навчання передбачало всього лише систематичну роботу по уточненню дитячих спостережень над формою і кольором та набуття необхідних навичок та вмінь користування фарбами, олівцем і пластичним матеріалом [8, с. 135].

Подальший напрямок художньої педагогіки базувався на оволодінні технічними навичками зображувальної діяльності, які набували переважаючого характеру, і навчання приймало художньо-технічну направленість. Все це спричинило відхід від сприйняття і вивчення мистецтва через його образну суть.

Починаючи з 1937 року, предмет називається "Малювання". Він не включає в себе ліплення і розглядається не як загальнорозвиваючий, а як самостійний курс професійного навчання. Програма з малюнка 1937 року вимагала від початкової школи дати учням вміння і навички, необхідні їм для грамотного зображення навколишніх предметів. Для цього вчитель шляхом систематичних завдань повинен навчити дітей бачити і спостерігати навколишні предмети, уточнювати уявлення про їхню форму і колір; озброїти учнів початковими технічними навичками в роботі олівцем та фарбами і знаннями основних елементарних

правил зображення простих знайомих їм предметів. Тому малювання в початковій школі повинно проводитися як систематичний самостійний курс навчання. Основним видом зображувальної діяльності стає малювання з натури, а методом навчання малюнку – "геометричний" [9, с. 91].

Так, в програмі з малюнка 1943 року визначалося, що завданням малювання є навчання основам зображувальної грамоти, яка дає можливість правильно зображувати різні предмети, передаючи їх об'ємну форму і розміщення в просторі. При цьому вже з 3 класу малювання повинно було проводитися з обов'язковим урахуванням точки зору малюючого [10, с. 100-101].

Необхідно звернути увагу на те, що вимоги до оволодіння учнями необхідними знаннями, уміннями й навичками графічної грамоти програмами з малювання ставилися занадто непосильні. У третьому класі, наприклад, учні повинні вміти зображувати об'ємні предмети з дотриманням пропорцій, у залежності від їх положення по відношенню до малюючого (на рівні горизонту, вище і нижче горизонту, фронтально і під кутом до малюючого), користуватися світлотінню та фарбою різної сили тону для передачі об'ємності зображуваних предметів [11, с. 143]. По суті, це вимоги до зрілого професійного академічного малюнка.

У типовій програмі середньої школи 1951 року вимоги з графічної грамоти розглядаються як основи зображувальної грамоти [14], а в основу програми 1954–1955 навчального року покладено реалістичний малюнок [13]. Зміст же та практична направленість навчання залишилися незмінними – вивчення правил побудови перспективного малюнка в процесі малювання з натури фігур різної геометричної форми.

З 1964 року предмету "Малювання" повертається попередня назва – "Образотворче мистецтво". Розширюється коло виховних завдань. Однак практична система навчання залишається незмінною – навчання реалістичному малюнку [5].

У 1981 році виходить програма з образотворчого мистецтва, розроблена НДІ ХВ АПН СРСР спільно зі Спілкою художників СРСР. Автори програми знову, як на початку XX століття, звернулися до суті художнього відтворення дійсності, поклавши в основу принцип систематичного розвитку в учнів здібностей сприйняття художнього образу і його посиленого відтворення в особистих художніх роботах [4, с. 2].

Порівняно з попередніми, ця програма піднімає одне з найважливіших питань образотворчого мистецтва – художнє відображення дійсності на основі формування художнього образу, шляхом аналітичного художньо-естетичного сприйняття явищ і об'єктів навколишньої дійсності та передача їх за допомогою різних засобів вираження.

Вивчення конструктивних особливостей форм предметів, об'єму і просторових відношень здійснюється в процесі спостереження навколишньої дійсності і передачі зорових уявлень засобами різних видів художньо-зображувальної діяльності. Перспективні зміни різних форм у просторі передаються учнями у відповідності до їх зорового сприйняття, рівня психологічного, фізіологічного, конструктивного, образного, естетичного та інших особливостей розвитку. Кінцевою метою такого навчання є передача видимої просторової перспективи навколишнього світу в художньо-образній формі.

Ця програма передбачає врахування в процесі художнього навчання досягнень різних наук, які допомагають розкрити природну суть образотворчого мистецтва та враховувати психофізіологічні особливості розвитку дітей,

сприйняття ними навколишнього і мистецтва, що дозволяє будувати процес навчання системно і цілеспрямовано.

Прийняття і впровадження даної програми в практику загальноосвітніх шкіл спричинило руйнування штучно створених ідеологією рамок дозволеного, сприяло творчому пошуку як форми художнього вираження, так і художньо-педагогічних систем викладання образотворчого мистецтва.

Пояснення основних завдань нового підходу Головне управління шкіл Міністерства освіти УРСР подало в методичному листі про викладання образотворчого мистецтва в 1986–1987 навчальному році. У листі особливо наголошувалося на тому, що в основі нової програми – опора на художню специфіку реалістичного мистецтва. Таким чином, вироблене радянським мистецтвом і педагогікою поняття реалістичності – фотографічності зображення, все ж таки збереглося. Хоча в педагогічних підходах до навчання вже враховуються форми і методи природного навчання навичкам зображення навколишнього простору і предметів в ньому [2, с. 1–2].

Висновки. У нових політико-історичних умовах, умовах зняття ідеології монопольно-комуністичної цензури і тиску

на мистецтво виникають можливості для пошуку й створення своєрідної національної мистецької форми та педагогічної системи навчання образотворчому мистецтву. Але тут виникають питання, пов'язані з теорією "реалістичного" зображення: Як розуміти поняття реалізму в мистецтві? На що орієнтуватися в побудові педагогічних систем та технологій навчання образотворчому мистецтву? Виникає конфлікт між спадкоємним минулої системи поняттям "реалістичності-фотографічності" зображення, коли "реалізм" визначала зовнішня схожість, чітке відтворення законів та правил геометрії перспективних побудов, і художньою образністю, яка не тільки допускає, але й передбачає різні варіанти стилізації, переробки, узагальнення в художніх роботах сприйняття навколишнього. Яка ж залежність між "реалістично-фотографічним" зображенням і образною структурою художнього твору? Що в такому разі є "образотворчою грамотою" і яке місце та значення вона має в естетичному вихованні та художній освіті? По суті, відповіді на ці питання визначають як направленість розвитку, так і мету, завдання й методи навчання образотворчому мистецтву.

Література та джерела

1. Единая Трудовая Школа и примерные планы занятий в ней (1-ая ступень обучения). – Изд. Вятского Губернского Отдела Народного Образования, 1918. – 127 с.
2. Методическое письмо о преподавании изобразительного искусства на 1986–1987 учебный год. – К.: Радянська школа, 1986. – 24 с.
3. Примерная программа Единой Трудовой Школы 1-й ступени. – М., 1920. – 15 с.
4. Программы восьмилетней школы. Изобразительное искусство. – М.: Минпрос СССР, 1981. – 77 с.
5. Программы восьмилетней школы. Изобразительное искусство. – М.: Просвещение, 1964. – 47 с.
6. Программы для 1-й и 2-й ступени единой трудовой школы. – Новгород, 1922. – 91 с.
7. Программы начальной школы (городской и сельской). – М.: Учпедгиз, 1932. – 160 с.
8. Программы начальной школы (городской и сельской). – Сталинград: Учпедгиз, 1933. – 215 с.
9. Программы начальной школы. – М.: Наркомпрос, 1937. – 136 с.
10. Программы начальной школы. – М.: Наркомпрос, 1943. – 129 с.
11. Программы начальной школы. – М.: Учпедгиз, 1950. – 176 с.
12. Программы средней школы (городской и сельской). 5–8 года обучения. Вып. 7. – М.: Учпедгиз, 1933. – 38 с.
13. Программы средней школы на 1954–1955 учебный год. Рисование. – М.: Учпедгиз, 1954. – 16 с.
14. Программы средней школы. Рисование. – М.: Учпедгиз, 1951. – 16 с.
15. Программы фабрично-заводской семилетки. Вып. 6. – М., Л.: Госиздат, 1930. – 79 с.
16. Программы школ колхозной молодежи. – Вып. 2. – М., Л.: Учпедгиз, 1931. – 80 с.
17. Программы-минимум единой трудовой школы 1 и 2 ступени. Вып. 2. – Л., 1925. – 68 с.
18. Программы для 1 и 2 ступени семилетней единой трудовой школы. – М.: Просвещение, 1921. – 358 с.

В статье рассматривается педагогическая система учебы учеников изобразительному искусству на основе анализа научных исследований, а также программ, которые действовали в Украине и содержат новый материал из отмеченной проблемы. Определяются направления, подходы, методики художественно-эстетического воспитания средствами изобразительного искусства. Прослеживается общий ход развития системы эстетического воспитания и художественной учебы учеников. Затрагиваются вопросы, которые определяют как направления развития, так и цели, задания и методы учебы изобразительному искусству на современном этапе.

Ключевые слова: изобразительное искусство, методика преподавания, реалистичное изображение.

In the article the pedagogical system of teaching pupils the fine art has been examined on the basis of analysis of scientific researches, as well as the programmes which operated in Ukraine and contained new material on the noted problem. Directions, approaches, methods of art-aesthetic education by means of fine art have been determined. The general process of the system of aesthetic and artistic education of pupils has been traced. Issues determining both directions of development and aims, tasks and methods of teaching the fine art on the modern stage have been considered.

Key words: fine art, teaching methodology, realistic image.

УДК 371.13.81

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ТЕХНІКОЮ ВЕДЕННЯ БЕСІДИ В ІНШОМОВНОМУ ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ

Бабинець Мирослава Миколаївна
м.Ужгород

В статті розглядаються питання іншомовного спілкування в менеджменті. Особлива увага звертається на техніку ведення ділової бесіди. У процесі вправлення у веденні ділової бесіди у майбутніх менеджерів формуються певні зразки та моделі професійного спілкування і поведінки. Вони мають як загально визнані особливості спілкування, так і особливості комунікації, зумовлені специфікою діяльності установи, її традиціями.

Ключові слова: менеджмент, іншомовне спілкування, ділова бесіда.

Розширення міжнародних контактів України передбачає вдосконалення професійної підготовки фахівців, які повинні мати відповідні фахові знання і володіти вміннями іншомовного ділового спілкування.

Питання формування вмінь іншомовного спілкування досліджуються вітчизняними науковцями (А.Бичок, І.Кухта, Н.Микитенко, Л.Морська та ін.). Метою даною статті є розкрити деякі особливості оволодіння технікою ведення іншомовної ділової бесіди майбутніми менеджерами.

Працюючи з майбутніми менеджерами, ми враховуємо такі етапи ділової бесіди: встановлення контакту; орієнтація в ситуації; обговорення питання; прийняття рішення; вихід з контакту [1, с.230].

Студентам на заняттях пропонуються різні ситуації ведення ділової бесіди. Наголошується, що будь-яке спілкування починається зі вступу в контакт, від якого часто залежить ефективність бесіди. Досить часто неуспішне ділове спілкування визначене з самого початку: невдалий початковий контакт веде до подальших неправильних дій. Завдання контактної фази – створити сприятливі умови для подальшого спілкування, спонукати співрозмовника до ділового обговорення проблеми і прийняття рішень. При встановленні контакту необхідно продемонструвати доброзичливість і відкритість для спілкування. Це досягається за допомогою привітної усмішки, якщо вона доречна, виразом очей. Після привітання слід витримати невеличку паузу, а не викладати зразу всю приготовану інформацію. Ще на контактній фазі необхідно визначити емоційний стан партнера і враховувати його у спілкуванні.

Імітуючи різнопланові короткі бесіди, студенти на заняттях особливо ретельно вправляються у встановленні контакту, використовуючи при цьому визначені науковцями [2] можливі види вступу в контакт: «пристосування зверху», «пристосування знизу», «пристосування на рівних». Випрямлена поза з прямим поглядом, повільна бесіда з витриманими паузами, нав'язування співрозмовнику певної дистанції, демонстрація зверхності – це характерні риси «пристосування зверху». Протилежні ознаки (схилена поза, швидкий темп бесіди, надання ініціативи партнерові, демонстрація залежності) властиві «пристосуванню знизу». Найбільш оптимальний спосіб вступу в контакт – це демонстрація взаємоповаги, партнерських відносин, тобто «пристосування на рівних».

Етап орієнтації допомагає виявити стратегію і тактику ділового спілкування, розвинути інтерес до нього і прилучити партнера до обговорення проблеми, яка становить спільний інтерес.

Для етапу обговорення проблеми і прийняття рішень

з психологічної точки зору характерний ефект контрасту й ефект асиміляції. Ефект контрасту полягає в тому, що, вказуючи на відмінність нашої думки на можливу спільну діяльність від позиції партнера, ми психологічно віддаляємося від нього; наголошуючи на схожості позицій, ми зближуємося з партнером, в чому й проявляється ефект асиміляції. Для досягнення успіху в діловому обговоренні важливо підкреслити єдність позицій. При розбіжностях слід намагатися контрастні фрази не висловлювати як особисті.

У процесі обговорення проблеми і прийняття рішень важливою є спрямованість на партнера, включення його в активне обговорення, тому тут у майбутніх менеджерів повинні формуватися вміння слухати і вміння переконувати.

Якщо початок ділової бесіди (вступ в контакт) є дуже важливим, про що мова йшла вище, то способом закінчення її теж не слід нехтувати. Роль останнього враження дуже важлива. Воно впливає на той образ, який залишається в пам'яті партнера і на майбутні ділові відносини. Тому правильний вихід з контакту передбачає прояв уважності, привітності, доброзичливості і не допускає проявів поспішності, байдужості, зверхності.

Таким чином, техніка ведення ділової бесіди охоплює найбільш поширені способи взаємодії співбесідників у таких ситуаціях, як представлення, привітання, запрошення, пропозиція, прохання, прощання та ін. При цьому найбільш уживаними є зазвичай вирази: Good to meet you (Приємно зустріти вас), That's right (Came tak), Let's to introduce (Дозвольте представити), Thank you (Дякую), I'll look forward to see you (З нетерпінням буду очікувати наступної зустрічі), Good bye (До побачення) та ін.

У формуванні вмінь іншомовного ділового спілкування в процесі ділової бесіди слід звернути увагу майбутніх менеджерів на те, що вибір способу вираження думки залежить не тільки від ситуації спілкування, але й від характеру відносин між учасниками комунікації. Офіційна обстановка, тим більше, якщо ділові партнери зустрічаються вперше, диктує вибір більш формальних засобів вираження, наприклад: It's an honour to meet you (Для мене велика честь зустрітись з вами). Наявність дружніх відносин допускає використання нейтральних чи навіть розмовних виразів: Nice to meet you (Як приємно зустріти вас), How are things (Як справи?) та ін.

Ефективність взаємодії визначається в значній мірі умінням «розгорнути» бесіду, коли висловлювання одного з ділових партнерів змінюється реплікою, відповіддю чи питанням іншого. Такий перехід ініціативи від одного комуніканта до іншого здійснюється за рахунок інваріантних механізмів: питання – відповідь, питання – відповідь + коментар, питання – відповідь + питання та ін. [3, с.101].

Вміння вести ділову бесіду формується в процесі діалогічного мовлення. На думку багатьох науковців (В.Горшкова, Г.Іотова, А.Панфілова та ін.), будь-яка ділова бесіда – це діалог між партнерами, які зв'язані діловими відносинами, мають повноваження від своїх організацій для обговорення проблем і розробки конструктивних рішень. В основі діалогу – відносини співробітництва, взаємодії. Це найбільш адекватний спосіб прояву і розвитку особистості в спілкуванні. У процесі роботи ми пересвідчилися, що студентів необхідно ретельно готувати до діалогічного спілкування.

Причому, для створення діалогового спілкування недостатньо володіти елементарним набором комунікативних умінь. В діалозі важливим є встановлення відносин, які передбачають певний рівень духовної спільності, взаємну повагу і довіру, доброзичливість.

Для формування успішного діалогічного спілкування ми використовуємо різні варіанти роботи з формування діалогів. Одні завдання передбачали початок діалогу, інші – його розвиток і завершення.

Для більш повного розкриття комунікативної ситуації ділового спілкування в процесі бесіди ми використовували вправи «відкритого типу», які дозволяють стимулювати пізнавальну активність студентів. Наприклад, ставиться запитання: «Який зміст ви вкладаєте в поняття «ділова зустріч»? Студенти повинні вибрати із запропонованих відповідей найбільш вдалі.

Процес мовленнєвого спілкування відбувається під впливом національної культури, тому у формуванні вмінь іншомовного спілкування в процесі ділової бесіди у майбутніх фахівців менеджменту важливо враховувати мовні особливості ідентифікації регіональної приналежності партнерів. При цьому важливою є культура як вербального, так і невербального спілкування.

Володіння широким діапазоном лінгвістичних і соціолінгвістичних знань, здобутих в результаті вивчення різних дисциплін є основою для формування вмінь міжкультурного спілкування. Вправи «відкритого типу» дозволяють сформулювати проблемну ситуацію, розкриваючи яку студенти самостійно усвідомлюють різницю в деяких аспектах культури ділового спілкування двох країн-ділових партнерів.

Вільне ведення ділової бесіди на іноземній мові передбачає оволодіння деякими способами, які допомагають підтримати розмову, тобто майбутні менеджери повинні вміти: уточнити інформацію, перепитати, перефразувати думку, якщо вона не зовсім зрозуміла для партнера, доречно вставляти в контекст бесіди репліки.

У процесі навчання звертаємо належну увагу на вмінь формувати репліки як засобу підтримки бесіди. Це – висловлювання, яке пов'язане з попереднім і наступним висловлюванням, без яких воно може виявитися незрозумілим. Репліка не співвідноситься з реченням, вона може виражатися словом, словосполученням або розгорнутим монологічним висловлюванням з кількох фраз. Той, хто починає розмову, виголошує стимулюючу репліку, той, хто її підтримує – реактивну. Ці репліки відрізняються за умовами їх формування. Стимулюючу репліку може зумовити певна ситуація, яка виникла в процесі ділової бесіди. Той, хто подає репліку, практично не обмежений у виборі, але той, хто відповідає повинен співвідносити свою репліку з

реплікою-стимулом. Це може бути відповідь на конкретне запитання, уточнююче запитання, вираз згоди, незгоди, солідарності, співчуття тощо. Якщо співрозмовник бажає продовжити розмову, то він повинен додати свою стимулюючу репліку. Наприклад: Комунікант А. – «By the way, how did you like the presentation of...?» Комунікант В. – «Very much. And what about you?» (А. – «До речі, як вам сподобалась презентація...?» Б. – «Мені дуже сподобалась. А як щодо вас?») Стимулюючі і реактивні репліки поєднуються одна з одною і утворюють діалогічну єдність, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю.

Для формування вмінь ведення ділової бесіди велике значення має оволодіння студентами вміннями невідготовленого іншомовного спілкування. Практика свідчить про те, що значна частина фахівців менеджменту відчуває труднощі під час невідготовленого іншомовного мовлення [4, с.143]. Тому спочатку студенти вправляються у здійсненні підготовленого іншомовного мовлення. Це можуть бути суто мнемічні вправи (студенти відтворюють готовий текст), або мовлення, побудоване на матеріалі готового тексту з певними змінами (переказ від іншої особи, наголошування на фактах, що відповідають комунікативному завданню). За цих обставин студенти докладають певних зусиль, спрямованих на смислову та лінгвістичну трансформацію тексту, засвоєння нового варіанта. Це також може бути творча робота на задану тему, під час виконання якої мовно-розумові зусилля студентів мобілізуються: вони самостійно організують смисловий і мовний аспекти тексту. Вправляючись у підготовленому мовленні, студенти зміцнюють автоматизм мовлення, вдосконалюють його. Поступово відбувається перехід до невідготовленого мовлення. Наприклад, студенти отримують домашнє завдання підготувати розповідь про супермаркети, які є в їх місті. Потім пропонуємо їм ситуацію для експромтного говоріння: «Ви – менеджер супермаркету, який тільки що відкрився у вашому місті. Дайте інтерв'ю для преси про це». Після цього можна запропонувати групі студентів обговорити «плюси» і «мінуси» супермаркетів в цілому.

Перехід від підготовленого мовлення до невідготовленого сприяє розвитку мовленнєвої активності студентів, готовності приєднатися до розмови, мобілізуючи для цього необхідні мовні засоби. Тактовне ставлення викладача до можливих мовних помилок студентів допомагає їм успішно подолати мовний бар'єр у спілкуванні. Таким чином, у процесі вправлення у веденні ділової бесіди у майбутніх менеджерів формуються певні зразки та моделі професійного спілкування і поведінки. Вони мають як загальнонавчальні особливості спілкування, так і особливості комунікації, зумовлені специфікою діяльності установи, її традиціями.

Література та джерела

1. Кулініч І.О. Психологія управління : підручник / І.О.Кулініч. – К.: Знання, 2011. – 415 с.
2. Панасюк А.Ю. Управленческое общение / А.Ю.Панасюк. – М.: Экономика, 1990. – 111 с.
3. Шахматова Е.В. Формирование умений делового общения у студентов неязыковых специальностей гуманитарного вуза средствами иностранного языка: дисс... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Шахматова Екатерина Васильевна. – Комсомольск – на Амуре, 2009. – 210 с.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

В статье рассматриваются вопросы иноязычного общения в менеджменте. Особое внимание уделено технике деловой беседы. В процессе упражнения ведения деловой беседы у будущих менеджеров формируются определенные образцы и модели профессионального общения и поведения. Они имеют как общепризнанные особенности общения, так и особенности коммуникации, обусловленные спецификой деятельности учреждения, его традициями.

Ключевые слова: менеджмент, иноязычное общение, деловая беседа.

In this article the issues of foreign communication in management have been considered. Special attention has been paid to technical aspects of business communication. While practicing the business conversation future managers form certain patterns

and models of professional communication and behaviour. These are generally recognized as features of communication due to the specifics of the institution, its traditions.

Key words: management, foreign communication, business conversation.

УДК 374.04-053.8

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ ДОРΟΣЛИХ У ПОБУДОВІ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН У ВНУТРІШНЬОФІРМОВОМУ НАВЧАННІ

Бабушко Світлана Ростиславівна
м.Київ

У статті висвітлюються особливості навчальної діяльності учителя дорослих, що утворюють певний стиль викладання. Загальні моделі поведінки учителя у побудові суб'єкт-суб'єктних відносин із дорослими учнями було систематизовано за критеріями: ролі учителя, спрямування його навчальної діяльності, приклади навчальної діяльності. Представлено найбільш відомі класифікації стилів викладання, які досліджуються в зарубіжному науковому просторі. З'ясовано їх спільні риси – врахування індивідуальної сутності кожного суб'єкта навчального процесу (учителя та учня), тісний взаємозв'язок із стилями навчання учнів, їх відношення до процесу викладання, а не до змісту.

Ключові слова: учитель дорослих, стиль викладання, суб'єкт-суб'єктні відносини.

Актуальність дослідження. Широке розповсюдження нових освітніх технологій у ХХІ столітті, які зумовлені потребами сучасної людини у професійному та особистісному розвитку, привело до трансформаційних змін у змісті навчання у всіх освітніх закладах. Передусім, ці зміни торкнулися розбудови неперервної професійної освіти дорослих. Нині надзвичайно актуалізувалася необхідність постійного оновлення професійних знань. Як наслідок, значно зросла кількість фахівців, які бажають бути мобільними та конкурентоспроможними не лише на вітчизняному, але й на міжнародному ринку праці. Вони усвідомлюють, що стати такими фахівцями, зможуть за умови неперервного професійного зростання. Таким чином, дієвим засобом у досягненні своїх прагнень, стає навчання фахівців, зокрема, навчання в рамках організації їх працевлаштування. Таке навчання часто називають навчанням на робочому місці. Безумовно, як у будь-якому навчальному процесі, у навчанні працівників на робочому місці відбувається взаємодія учителя та учня. Враховуючи, що обидва суб'єкти навчального процесу – дорослі, то побудова відносин між учасниками навчального процесу залежить від того, наскільки ефективно реалізуються андрагогічні принципи навчання дорослих та наскільки навчальний процес виступає суб'єкт-суб'єктним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема взаємодії учасників навчального процесу завжди перебувала у фокусі уваги дослідників. Проте особливо актуальною вона стала в останні десятиліття з підвищенням інтересу до навчання та освіти дорослих. У сучасній науці окреслена проблема стала об'єктом досліджень широкого кола учених. Суб'єкт-суб'єктний підхід до навчального процесу у шкільній освіті, розвиток гуманних і взаємоповажних стосунків між усіма учасниками педагогічного процесу досліджували науковці М.Боритко, І.Ісаєв, В.Сластьонін, А.Чернівська, Є.Шиянов. Питаннями суб'єкт-суб'єктної пе-

дагогічної взаємодії викладачів та студентів вищих навчальних закладів займалися науковці В.Гашимова, С.Подмазін, О.Легун, С.Яценко. Роль та особливості діяльності викладача у цій взаємодії досліджують І.Бех, О.Бондаревська, Н.Якиманська та інші.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що проблемі навчання на робочому місці також приділяється належна увага. Вітчизняні дослідники О.Аніщенко, Л.Бондарєва, А.Каплун та інші займаються проблемами професійного навчання на виробництві. Л.Пуховська, І.Носаченко розглядають питання підвищення кваліфікації педагогів. Н.Пазюра досліджує питання внутрішньофірмового навчання персоналу у Кореї та Японії. Однак, питання взаємодії «учителя» та його «учня» в умовах навчання в організації працевлаштування самого учня ще не стали надбанням вітчизняної андрагогічної літератури. Натомість, у працях зарубіжних дослідників ці питання активно досліджуються.

Постановка проблеми. Таким чином, питання взаємодії двох активно діючих суб'єктів навчального процесу – тренера/інструктора чи менеджера з персоналу, котрий проводить навчання, та його дорослого учня/учнів – фахівця – потребує дослідження.

Відтак, **мета статті** полягає в аналізі та систематизації зарубіжного досвіду з проблем вивчення взаємодії учителя та дорослого учня в навчальному процесі в умовах організації їх працевлаштування, тобто внутрішньоорганізаційного чи внутрішньофірмового навчання. Причому, нашу вагу акцентовано на особливостях викладання, які притаманні учителю дорослих та які формують його стиль. Для досягнення поставленої мети ефективними методами дослідження стали такі загальнонаукові методи, як аналіз, синтез, узагальнення та систематизація зібраного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. У контексті розв'язання завдань за окресленою темою, з'ясуємо сутність ключових понять дослідження: суб'єкт-суб'єктні відносини, стиль викладання.

В енциклопедичних джерелах «суб'єкт-суб'єктні відносини» трактують, як спеціально організовану, гуманну, морально-естетичну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, що постійно розвивається, спрямовану на досягнення мети виховання, соціально і психологічно зумовлену всією системою прийнятих у суспільстві національних і загальнолюдських цінностей [1, с.883]. В зарубіжних англомовних джерелах відповідний еквівалент досліпно перекладається як «трансакція між учителем та учнем» (teacher-learner transaction). Оскільки учителі мають свої особливості та уподобання, а учні свої, обидві сторони намагаються змінити одне одного на взаємовигідні форми співробітництва. Тому в процесі налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин

можуть мати місце певні сутички, непорозуміння, виклики, тобто може проявлятися конфлікт між стилями навчання, які притаманні учням, та стилями викладання, які характерні учителям. Для того, щоб уникнути його та зробити навчальний процес результативнішим, учитель повинен розуміти природу свого стилю викладання, бачити його переваги та недоліки та вносити відповідні корективи, бути гнучким. Дієвим знаряддям для задоволення такої потреби є теорія стилів викладання. Дж.Е.Хеймлік (J.E.Heimlich) та Е.Норланд (E.Norland) наголошують на тому, що усвідомлення учителем свого стилю викладання створює базу для покращення навчання не тільки звичайних учнів, але і дослх учнів [2, с.18].

Навіть поверхневий огляд психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність великої кількості теорій та класифікацій стилів викладання. Відтак, існує багато визначень терміну «стиль викладання». Нам імпонує визначення стилю викладання, запропоноване у довіднику «Навчати зі стилем» (2002 р.), дослідником А.Граша (A.Grasha), який займається питаннями стилів викладання та навчання/учіння: «Стиль викладання являє собою багатовимірну конструкцію, яка охоплює особисті якості та поведінку на занятті, визначає ролі учителя, керує та спрямовує процес його викладання, впливає на учнів та їх здатність навчатися» [3, с.2].

Науковець виокремлює складові елементи, що формують стиль викладання:

- загальні моделі поведінки учителя;
- характеристики учителя з точки зору його колег та його учнів;
- вміння досягати взаєморозуміння зі своїми учнями;
- ролі, які учителі відіграють;
- особисті якості;
- належність до архетипів учителя (наприклад, орієнтовані на учителя, на учня тощо);
- метафори, переносне значення, алегорії, які виникають при описі стилю викладання певного учителя [там само].

Для аналізу оберемо найбільш популярні класифікації стилів викладання в зарубіжній науковій літературі: чотириступеневу модель Р.Фельдера-Л.Сільверман, індикатор типів особистостей за І.Майерсом-П.Бріггсом, класифікацію стилів викладання, розроблену Ентоні Грашом (A.Grasha), модель CORD, модель стилів викладання за Дж.Конті (G.Conti).

Проаналізовані нами класифікації стилів викладання зарубіжних дослідників мають декілька спільних рис. Перше, це – те, що вони не розглядають стиль викладання, як окреме явище, а досліджують його у його взаємозв'язках із індивідуальними стилями навчання учнів. По-друге, всі науковці погоджуються, що стиль викладання – це «щось, що скоріше стосується процесу викладання, ніж змісту того, що викладається» [4, с.1].

Найбільш ґрунтовною та цікавою є класифікація стилів викладання, розроблена Ентоні Грашом (A. Grasha), основним критерієм якої є комбінація особистих якостей, поведінкових характеристик, ролей, які відіграє учитель на занятті, взаєморозуміння з учнями. А. Граша виокремлює п'ять типів стилів:

- **експерта** (expert). Учитель – джерело знань та досвіду для учнів, які він передає своїм підопічним. Основне

знаряддя учителя – ставити виклик перед учнями, шляхом демонстрації своїх глибоких знань і вимагати від них ґрунтовної підготовки.

- **офіційного представника** (formal authority). Провідну роль відіграє учитель, він визначає теорії, принципи, концепти і терміни, які учні мають вивчити, зосереджуючи увагу на змісті навчального матеріалу. Учитель ставить перед учнями послідовні цілі. Основне знаряддя такого учителя – оцінювання обсягу засвоєного учнями матеріалу;

- **демонстратора** (demonstrator). При такому підході демонструється академічна процедура виконання завдання. Учитель визначає методи, які застосовував би експерт з цієї області знань, виконуючи необхідні завдання, а також визначає стандарти виконання. Потім учитель створює ситуації, в яких можна використати ці методи і отримати результати. Учитель демонструє процедури виконання, а учні втілюють їх на практиці;

- **фасилітатора** (facilitator). Учителі, які обирають такий стиль викладання, зосереджуються переважно на практичних вправах. Це навчання/учіння спрямоване на учня (learner-centered), а отже учні мають більше відповідальності, проявляють більше ініціативи, щоб відповідати вимогам навчальних завдань. Загалом учителі пропонують виконувати завдання у групах, що сприяє розв'язку активному навчання/учіння, співпраці учнів та вирішенню проблем.

- **делегатора, довірителя** (delegator). Такі учителі переносять контроль і відповідальність за навчання/учіння на окремих осіб або групу учнів. Учитель часто пропонує учням вибір у розробці та втіленні їх власних навчальних проєктів, а сам діє як консультант [3, с.154].

Цілком очевидно, що кожен стиль викладання має свої переваги та недоліки. Порівнюючи класифікацію А. Граша з іншими, вбачаємо декілька її переваг. По-перше, теорія відображає мінливість стилів. По-друге, вона не приписує учителю один ярлик. По-третє, вона пропонує різні комбінації – кластери стилів. Вона, за словами С. Лукас, дає «набагато реалістичніше бачення справжніх стилів викладання», яким можна пояснити відмінності у рівні засвоєння знань учнями [5]. Хоча, ця теорія з самого початку не розроблялася для учителя, який працює з дорослими учнями, її легко адаптувати до корпоративного, внутрішньофирмового навчання працівників. Саме це ми спостерігаємо сьогодні в дослідженнях, присвячених вивченню стилів та ролей учителів для дорослих. Терміни, запропоновані А.Грашем (A.Grasha), використовуються в дослідженнях та практиці викладання в провідних університетах США та Канади в дистанційному навчанні. Так, Центр викладання та навчання/учіння при університеті штату Індіана, при Мічиганському університеті, Центр викладання та навчання/учіння при коледжі Джорджія в Канаді мають спеціальні розділи на своїх веб-сторінках, де пропонується короткий огляд стилів викладання та навчання/учіння, анкети на визначення стилів, розглядаються підходи учителя до навчання дорослих. Використовуючи терміни А.Граша, вагомими в навчанні дорослих вважаються чотири: два стилі репрезентують навчання, орієнтоване на учителя – офіційний представник та особистий приклад, а два – на учня – фасилітатор та делегатор/довіритель. Ще один критерій, який допомагає виокремити відмінності у стилях, є спосіб подачі матеріалу. Систематизуємо викладений матеріал у таблиці.

Таблиця 1.

Характеристика основних стилів викладання учителя дорослих

Орієнтація на:	Зміст навчання	
Учня (learner-centered)	Продавець (seller), демонстратор (demonstrator). <i>Орієнтований на інформацію, знання.</i> Найкраще працює з тими, хто мало потребує вказівок від інструктора, та/або приймає відповідальність на себе за своє навчання/учіння. <i>Приклади навчальної діяльності:</i> вправи для самостійного виконання або в групі.	Коуч (coach) або фасилітатор (facilitator). <i>Орієнтований на учня.</i> Найкраще йому вдається працювати з тими, хто бере відповідальність на себе за своє навчання/учіння, хто любить працювати з товаришами та/або які можуть бути подавлені новими викликами, що виникають не обов'язково на занятті. <i>Приклади навчальної діяльності:</i> моделювання ролей та коучинг або спрямовування учнів на розвиток та використання знань та умінь.
Учителя (teacher-centered)	Професор (professor) або експерт/офіційний представник (expert/ formal authority). <i>Орієнтований на інструктора.</i> Найкраще працює з учнями, які можуть бути подавленими новими викликами, що виникають не обов'язково на занятті та/або учнями, які можуть змагатися зі своїми товаришами за винагороду чи визнання <i>Приклади навчальної діяльності:</i> традиційні лекції.	Аніматор (entertainer) або делегатор/довіритель (delegator). <i>Орієнтований на стосунки.</i> Найкраще працює з учнями, яким подобається працювати з товаришами та які потребують небагато керування від свого інструктора. <i>Приклади навчальної діяльності:</i> вправи, що включають співпрацю робота в групі, рецензування товаришів та інші вправи, орієнтовані на учня.

Вартою уваги є модель стилів викладання, яка була розроблена некомерційною американською організацією, що займається дослідженням професій та розвитку в них (Center for Occupational Research and Development – CORD). Так, їх теорія базується на індикаторі типів І.Майерса-П.Бріггса та теорії циклічного навчання Д.Колба. Модель CORD розглядає викладання з двох перспектив: мета викладання (teaching goal) та метод викладання (teaching method). Мета викладання ділиться на навчання/учіння (learning), яке може бути від простого вивчення на пам'ять до розуміння континууму, та презентація концептів (concept presentation) від абстрагування до застосування на практиці. Аналогічно, метод викладання розглядається як когнітивна обробка (cognitive processing), що варіюється від континууму активності до символів, та взаємодія (interaction) від континууму індивідуального до групового [6]. Таким чином, модель CORD використовує чотири шкали для вимірювання стилів викладання: навчання/учіння, презентація концептів, когнітивна обробка та інтеракція.

За цією моделлю, говорячи про певного учителя та описуючи його стиль викладання, ми можемо стверджувати, що цей учитель схильний до презентації концептів чи навчання/учіння, причому використовує або когнітивну обробку або інтеракцію. Це означає, що цей учитель у своїй роботі втілює теорію в практику у реальному світі або наголошує на важливості правильних відповідей, детально пояснює всі процеси або надає важливості індивідуальній роботі. Хоча в цій класифікації стилів викладання не використовуються терміни «орієнтований на учителя» чи «орієнтований на учня», ці підходи мають на увазі. Більш того, інколи можна зробити висновок про спрямованість цього стилю. Орієнтованим на учня може бути стиль використання на практиці, розуміння, активності та взаємодії. Учитель з цим стилем буде застосовувати теорію на практиці, буде прагнути, щоб учні зрозуміли матеріал через практичні вправи та групову роботу.

Модель CORD не така відома, як модель А. Граша, однак вона – надійна, представляє графічні результати, відображає, як відрізняються навчальні цілі учителя та його

методи навчання. Це – одна з класифікацій, що була розроблена для учителів, які працюють з дорослими учнями. Всі емпіричні дані було зібрано на національному рівні, тому ця система може вимірювати широке розмаїття стилів викладання. На думку розробників, їх теорію можна використати для кількісного вимірювання стилів викладання, які найбільш ефективні з учнями з властивим їм стилем навчання/учіння. Крім того, учитель може використати її як діагностичний засіб для визначення того стилю, який потрібно розвивати учителю в його професійному розвитку.

Модель стилів викладання за Дж. Конті (G. Conti) також було розроблено спеціально для використання в навчальному середовищі дорослих. Вона увібрала в себе все, що досліджено і рекомендується для навчального середовища дорослих. Модель являє собою континуум з двома крайніми точками: стиль, орієнтований на учителя (teacher-centered) та стиль з орієнтацією на учня (learner-centered). Іншими словами, існує два стилі викладання:

- чуйний, орієнтований на учня стиль співробітництва;

- контролюючий, орієнтований на учителя [7, с.77].

Проміжні етапи означають змішаний стиль з використанням методів роботи обох стилів. Для того, щоб виміряти його, Дж. Конті (G. Conti) пропонує шкалу з 44 пунктів, називає її Шкалою принципів навчання дорослих (Principles of Adult Learning Scale – PALS). Включення принципів навчання дорослих в процес викладання, на думку Дж. Конті (G. Conti), означає фасилітуючий підхід співробітництва до процесу навчання-викладання [там само]. Тому кожен учитель, педагог, інструктор, андрагог визначатиметься як фасилітатор, який тяжіє до навчання своїх учнів, орієнтуючись на учителя або учня.

Висновки. Отже, аналіз класифікацій стилів викладання, свідчить про те, що ці теми привертають увагу багатьох дослідників. Результатом наукової розвідки став висновок, що теорії стилів викладання та навчання/учіння тісно взаємопов'язані, взаємозалежні та безпосередньо впливають на ефективність навчального процесу. Спільне,

що об'єднує всі підходи до стилів навчання/учіння та викладання, криється у тісному взаємозв'язку із стилями навчання учнів, їх відношення до процесу викладання, а не до змісту, а також в індивідуальній сутності кожної особистості. Тому кожен учень вищої школи чи дорослий учень, що вже працює, повинен розуміти свою індивідуальність, знати свій стиль навчання/учіння, а кожен учитель – уміти визначати свій стиль викладання та реалізувати його переваги, працювати над усуненням недоліків свого сти-

лю та розвивати в собі інші стилі. Все це в комплексі буде сприяти ефективним суб'єкт-суб'єктним відносинам, в яких учителі та учні є рівноправними партнерами, а навчання є орієнтованим на учня.

Перспективами подальшого дослідження може бути прикладний аспект застосування стилів викладання у внутрішньоорганізаційному на внутрішньофірмовому навчанні працівників, аналіз форм та методів навчання, які добирає учитель в процесі навчання працюючих дорослих учнів.

Література та джерела

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук; гол. ред. В.Г.Кремель. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Heimlich J.E. Teaching styles: where are we now? / J.E.Heimlich, E.Norland // New Directions for Adult and Continuing Education. – No 93. – Spring 2002. – pp.17-25
3. Grasha A.F. Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles. – San Bernardino, CA: Alliance Publishers, 2002. – 372 p.
4. Alias M. Methods of teaching and goals of teaching: teaching styles of teachers in higher institutions / M.Aliaa, N.Zakaria. – Malaysia: Universiti Tun Hussein Onn, Politeknik Klementerian Pengajian Tinggi, 2008. – 11 с.
5. Lucas S. Who am I? / S. Lucas. – 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://susanlucas.com/it/dissertation/datasource.html>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Teaching style inventory // CORD: Leading Change in Education, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.cord.org/teaching-styles-inventory/>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Conti G. J. Identifying your teacher style / G. J. Conti // Adult Learning Methods ed. by Michael W. Galbraith. – Florida, Malabr: Kreiger Publishing Company, 2004. – pp.75-91.

В статье рассмотрены особенности обучающей деятельности учителя взрослых, которые формируют определенный стиль преподавания. Общие модели поведения учителя в построении субъект-субъектных отношений с взрослыми учащимися были систематизированы за критериями: роли учителя, направленность его учебной деятельности, примеры учебной деятельности. Представлены наиболее известные классификации стилей преподавания в зарубежном научном пространстве. Определены их общие черты – учет индивидуальной сущности каждого субъекта учебной деятельности (учителя и учащегося), тесная взаимосвязь с учебными стилями учащихся, их отношение к процессу обучения, а не к его содержанию.

Ключевые слова: учитель взрослых, стиль обучения, субъект-субъектные отношения.

The article highlights the peculiarities of adult teacher's activity which create certain teaching styles. General behavioral models of the adult teacher in creating proper learner-teacher transactions have been grouped according to the following criteria: the adult teacher's role, learner's- or teacher's-centered his/her activity is, examples of teaching techniques. The most famous classifications of teaching styles in foreign scientific resources have been under the consideration. It has been identified their common features – individual characteristics of every participant of the teaching-learning process, their close interrelation with the learning styles and their relation to the teaching process rather than to its content.

Key words: adult teacher teaching style, learner-teacher transaction

УДК 796: 96.37.037.3 – 057.87

ФОРМИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП В УМОВАХ СУЧАСНОГО ВНЗ

Бигар Любомир Іванович
м.Чернівці

Проаналізовано основні форми, методи і засоби фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп. З'ясовано, що фізичне виховання у ВНЗ зі студентами, віднесеними до спеціальної медичної групи, спрямоване на підвищення рівня соматичного здоров'я, що є ідеальним варіантом первинної профілактики хронічних соматичних захворювань. Способи розв'язання окреслених проблем вбачаємо у впровадженні нових інноваційних технологій і та удосконаленні методик проведення занять із фізичного виховання у ВНЗ

Ключові слова: вища школа, форми, педагогічні засоби, фізичне виховання, методи, соматичне здоров'я, спеціальна медична група, студент.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми дослідження зумовлена структурними та функціональними трансформаціями в системах вищої освіти як в Україні, так і за рубежом. Важливе місце у підтриманні здоров'я студентів педагогічних ВНЗ посідає викладач фізичної культури, який повинен бути поінформований про найновіші вітчизняні та зарубіжні досягнення науки і практики здоров'язберігаючих технологій молоді.

Українське законодавство також намагається відповідати кращим вимогам суспільства і проводить державні реформи, спрямовані на формування у людей потреби до здорового способу життя. Так, основними показниками розвитку фізичної культури у сучасному суспільстві визначено: рівень здоров'я, фізичний розвиток та підготовленість

різних верств населення; ступінь використання фізичної культури в різних сферах діяльності; рівень розвитку системи фізичного виховання; рівень розвитку самодіяльного масового спорту тощо [7].

Крім того, Кабінетом Міністрів України від 31 серпня 2011 року № 828-р було прийняте розпорядження про схвалення концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012-2016 рр. У ньому наголошується, «що спосіб життя населення України та стан сфери фізичної культури і спорту створюють загрозу та є суттєвим викликом для української держави на сучасному етапі її розвитку...» [9].

Установлено, що у вищих закладах освіти кількість підготовчих та спеціальних медичних груп зростає від 5,36 % на першому курсі до 14,46 % на четвертому. Відповідно, спостерігається зменшення кількості основних груп: із 84,0 % до 70,2 %. Порушення функцій різних органів і систем впливає на стан ЦНС (центральної нервової системи), обмін речовин, серцево-судинну й ендокринну системи, сприяє погіршенню загального стану здоров'я, зниженню працездатності та творчих можливостей студентів [6, с.4].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові дослідження і досвід показали, що дозоване фізичне навантаження потужно протидіє ряду функціональних порушень різних органів і систем, які розвиваються. Усе це свідчить про потребу в застосуванні оздоровчо-лікувальної фізичної культури для: 1) загального видужування та зміцнення організму студентів; 2) нормалізації функціонального стану ЦНС і підпорядкованих їй вегетативних функцій; 3) зміцнення м'язів й активізації кровообігу.

Крім цього, вирішуються такі часткові завдання фізичного виховання студентів: 1) поліпшення фізичного розвитку і фізичної підготовки студентів, удосконалення їхніх рухових навичок; 2) виховання в студентів прагнення систематично займатися фізичною культурою; 3) професійно-прикладної фізичної підготовки; 4) морально-вольової та естетичної підготовки студентів.

Аналіз фахової літератури про особливості рухового режиму хворих і послаблених студентів дозволяє відмітити, що до теперішнього часу є дуже мало науково обґрунтованих рекомендацій з фізичного виховання студентів із захворюваннями різних органів і систем організму [5].

Студентське життя молоді протікає в умовах постійно підвищеної нервової напруги. Науковці і педагоги відзначають постійне збільшення кількості шкільної та студентської молоді, для яких характерна підвищена стурбованість, невпевненість у своїх силах, можливості та емоційна нестійкість. Особиста тривожність чинить негативний вплив на поведінку, відношення у суспільстві, успішність у навчанні, а також на розвиток адаптаційних можливостей студентів в умовах вищої школи [1, с.14-18 ; 3, с.54-61 ; 4, с.218-223].

Тому **мета нашої статті** – проаналізувати та обґрунтувати основні форми, методи і засоби фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп в умовах ВНЗ.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати останні наукові дослідження, які піднімають питання організації й викладання фізичного виховання студентів СМГ у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Заняття з фізичного виховання з студентами спеціальної медичної групи (СМГ) окремі фахівці умовно поділяють на два періоди: підготовчий і основний, інші — на три, виокремлюючи при цьому ще і заключний період [2; 12].

Підготовчий період, зазвичай, займає всю першу чверть. Його задачі : поступово підготувати серцево-су-

динну і дихальну системи і увесь організм до виконання фізичного навантаження, виховати потребу в регулярних заняттях фізичними вправами, навчити швидко знаходити і правильно підраховувати пульс, навчити елементарним правилам самоконтролю (судити про стан здоров'я за самопочуттям, характером сну, наявністю апетиту, за різною ступінню втомлюваності на уроці фізичної культури).

В цей період на занятті фізичного виховання особливу увагу приділяють навчанню правильно поєднувати дихання з рухами. Співвідношення дихальних вправ з іншими в цьому періоді в перші 2-3 уроки 1:1, 1: 2, потім 1: 3 і 1: 4. Протягом 1-ї чверті рекомендується вивчати індивідуальні особливості кожного студента, його фізичну підготовленість, побутові умови, психічні особливості, здатність організму переносити фізичне навантаження заняття фізичного виховання.

Тривалість основного періоду залежить від пристосованості організму студента переносити фізичне навантаження, від стану здоров'я, від пластичності і рухливості нервової системи. Основний період передуює переведенню студента в сильнішу за станом здоров'я групу. Завдання : засвоєння основних рухових вмінь і навичок програми з фізичного виховання для студентів СМГ; підвищення загальної тренованості і функціональної здатності організму до перенесення фізичного навантаження. В зміст занять цього періоду поступово вводяться види легкої атлетики, гімнастики тощо.

Суттєва різниця спостерігається між підготовчим і основним періодами. Вона полягає в тому, що на попередньому етапі практикується тактика «в обхід слабкої ланки» — підбираються такі засоби, які завантажуючи в достатній мірі усі здорові органи і системи організму, практично не впливали на органи чи функції тих систем, які постраждали внаслідок захворювання. Засоби основного періоду — спеціальні вправи, навпаки, спрямовуються на тренування пошкодженої функції.

Заключний період спрямований на підвищення загальної і спеціальної працездатності і захисних сил організму і виховання професійно важливих якостей і вдосконалення рухових навичок [11, с.157].

На заняттях зі спеціальними медичними групами застосовуються наступні методи фізичного виховання. Метод *суворо регламентованої вправи* застосовується на усіх етапах фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи. Він потребує точного дозування навантаження і суворо встановленого чергування його з відпочинком, чіткого порядку повторення вправ, їх зв'язку між собою.

Ігровий і змагальний методи в роботі зі спеціальною медичною групою слід використовувати з великими обмеженнями, оскільки фактор суперництва у процесі змагання викликає особливий емоційний фон і може призвести до небажаних функціональних проявів серцево-судинної та інших систем [10, с.158].

Тренувальними засобами вважають все те, що можна використати для вдосконалення функціональних і рухливих можливостей організму, досягнення поставленої мети. Одним із найважливіших засобів тренування є фізичні вправи. Тільки за допомогою рухових дій можна підвищити працездатність організму. Вони дають можливість зберегти заряд бадьорості й енергії. Тонус м'язів, гнучкість суглобів, нормальний кровообіг, що стимулює мозок і тіло, — все це неможливе без руху, без спеціального комплексу вправ, які підтримують увесь організм у доброму робочому стані.

Іншим не менш важливим засобом є гігієнічно правильний спосіб життя. Високого рівня фізичного стану організ-

му можна досягти, дотримуючись правильного режиму дня, особистої гігієни, загартовуючись, раціонально харчуючись, не маючи шкідливих звичок (паління, вживання спиртних напоїв та ін.).

Фізичні вправи – це рухові дії, які використовують із певною метою. Їхнє виконання передбачає свідому рухову діяльність людини, яка проявляється в тому, що вона має мету дій і знає способи її досягнення. На відміну від спортивного тренування, де фізичні вправи поділяють на змагальні, спеціальні підготовчі й загальнопідготовчі, при масових формах занять найбільше застосовують загальнопідготовчі вправи.

До загальнопідготовчих вправ належать різні рухові дії, доступні в умовах самостійних занять. Їх застосовують для розвитку основних фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості, гнучкості, спритності), для збільшення кількості вмінь та навичок, як засоби активного відпочинку, відновлення організму після розумових і фізичних навантажень.

Підбираючи засоби фізичної підготовки, слід враховувати особливості свого фізичного розвитку, підготовки, вік і відповідно визначити мету занять.

Значне місце при цьому відводиться не тільки різноманітним фізичним вправам, а й використанню природних (сонячна радіація, вплив водного й повітряного середовища, атмосферний тиск, температура) і гігієнічних (режим занять, праці і відпочинку, харчування, освітлення, вентиляція місця занять) факторів, які виступають як неспецифічні засоби фізичного тренування [6, с.220].

Отже, до засобів лікувальної фізичної культури (ЛФК) належать фізичні вправи, які застосовуються у вигляді гімнастичних, ідеомоторних, спортивно-прикладних вправ та ігор.

Гімнастичні вправи класифікуються за анатомічною ознакою, за активністю виконання, за характером вправ, за використання предметів і приладів.

Ідеомоторні вправи виконуються тільки в уяві. Такі вправи підтримують стереотип рухів, рефлексно підсилюють діяльність серцево-судинної, дихальної та інших систем організму, зменшують наслідки тривалої гіподинамії.

Розрізняють вправи *загальнорозвиваючі* і *спеціальні*. Співвідношення цих двох видів вправ у комплексах лікувальної гімнастики змінюється залежно від характеру та важкості захворювання, клінічного перебігу, рухового режиму і періоду застосування ЛФК.

Спортивно-прикладні вправи. До них відносять ходьбу, біг, стрибки, лазіння, метання, пересування на лижах, плавання, прогулянки, екскурсії, туризм. Призначаються спортивно-прикладні вправи, у післялікарняний період на II та III етапах реабілітації.

Ходьба є складовою частиною практично всіх занять з ЛФК і широко використовується при переважній більшості захворювань і травм у лікарняний і післялікарняний періоди реабілітації.

Біг суттєво впливає на серцево-судинну та дихальну системи, обмін речовин і використовується у санаторно-курортних умовах, на початкових стадіях деяких захворювань, а також у період одужання.

Стрибки відносять до вправ підвищеної інтенсивності, що ставлять значні вимоги до організму хворих. Вони сприяють удосконаленню координації рухів та швидкості рухової реакції, зміцнюють опорно-руховий апарат.

Лазіння по канату застосовують для зміцнення м'язів рук, ніг і тулуба, для розвитку рухливості у суглобах верхніх і нижніх кінцівок, покращення координації рухів.

Метання складаються із кидків малих м'ячів у ціль, передавання набивних м'ячів партнерові. Ці вправи сприяють розвитку сили м'язів плечового поясу, збільшують рухливість суглобів, удосконалюють м'язово-суглобову чутливість, координацію рухів, викликають позитивні емоції у хворих.

Пересування на лижах сприяє загальному зміцненню організму, збільшує силу великих м'язових груп, позитивно впливає на хворих з функціональними розладами нервової системи.

Плавання показане при захворюваннях серцево-судинної і дихальної систем, порушеннях обміну речовин, наслідках травм опорно-рухового апарату, порушеннях постави і сколіозах у дітей. Воно сприяє удосконаленню терморегуляції, загартуванню організму.

Прогулянки, екскурсії, туризм, теренкур застосовують при захворюваннях серцево-судинної, дихальної і нервової систем, опорно-рухового апарату з метою покращання загального фізичного і психоемоційного стану.

Ігри поділяють на малорухливі, рухливі і спортивні. Вони спрямовані на вдосконалення координації рухів, швидкості рухової реакції, розвиток уваги, відволікання хворого від думок про хворобу [8, с.10-11].

Отже, вирішити завдання щодо поліпшення соматичного здоров'я студентів спеціального медичної групи суто медикаментозними засобами неможливо – необхідні ефективні педагогічні засоби та методики навчання.

Висновки. Таким чином, фізичне виховання у ВНЗ із студентами, віднесеними до спеціальної медичної групи, спрямоване на підвищення рівня соматичного здоров'я, що є ідеальним варіантом первинної профілактики хронічних соматичних захворювань. Способи розв'язання окреслених проблем вбачаємо у впровадженні нових інноваційних технологій і методик проведення занять із фізичного виховання у ВНЗ, що є відкритим та єдиним засобом збільшення рухової активності, яка сприятиме покращенню фізичної й розумової працездатності, активізації психічних процесів, позитивному впливу на навчальну діяльність.

Перспективи подальших розвідок. Подальші дослідження у даному напрямку вбачаємо у вдосконаленні методики проведення занять у спеціальних медичних групах студентів в умовах ВНЗ.

Література та джерела

- Блават О.З. Інформативні показники рівня фізичного здоров'я та фізичної підготовленості студентів ВНЗ / О.З.Блават // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – Харків: ХДАДМ (ХХП), 2012. – № 11. – С.14-18
- Булич Э.Г. Физическое воспитание в специальных медицинских группах: Учеб. пособие для техникумов / Э.Г.Булич. – М.: Высш. шк., 1986. – 255 с.
- Григорьев В.И. Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления / В.И.Григорьев // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 2. – С.54-61
- Долженко Л. Взаємозв'язок фізичного здоров'я з морфо- функціональним статусом, фізичною працездатністю і підготовленістю студентів /Л.Долженко // Молода спортивна наука України. Зб. наук. праць. – Львів: ЛДІФК, 2006. – Вип. 10. – Т.1. – С.218-223
- Дубогай О.В. Фізичне виховання студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи / О.В.Дубогай, В.В.Завацький, В.П.Короп. — Луцьк, Надстир'я, 1996. – 222 с.
- Дубогай О.Д. Методика фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. /

- О.Д.Дубогай, А.В.Цюсю, М.В.Євтушок. – Луцьк: Східно-європ. нац.ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 276 с.
7. Закон України "Про фізичну культуру і спорт". – Верховна Рада України; Закон від 24.12.1993 № 3808-XII. – глава 2. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
8. Конспект лекцій з дисципліни „ Фізичне виховання” для студентів денної форми навчання, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи / [І.Д.Бірук, І.В. Демчук, В.С. Плотка, Л.П. Шклярчук та ін.]. – Рівне: НУБГП, 2008. – 61 с.
9. Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012-2016 роки. – Режим доступу : <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/7789> . – Заголовок з екрану. – Мова укр.
10. Ляшенко В.М. Фізичне виховання студентів спеціальної медичної групи /В.Ляшенко, В.Туманова, Т.Мариськіна. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/2170/1/Lyashenko_Tumanova_Marisinska_konf_GI.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
11. Настольная книга учителя физической культуры / авт. сост. Г.И.Погадаев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 2000. – 496 с.
12. Язловецький В.С. Фізичне виховання студентів з відхиленнями в стані здоров'я: Навчальний посібник / В.С.Язловецький. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В.Винниченка, 2004. – 352 с.

Проанализированы основные формы, методы и средства физического воспитания студентов специальных медицинских групп. Выяснено, что физическое воспитание в вузах со студентами, отнесенными к специальной медицинской группе, направленное на повышение уровня соматического здоровья, что является идеальным вариантом первичной профилактики хронических соматических заболеваний. Способы решения определенных проблем видим во внедрении новых инновационных технологий и совершенствовании методик проведения занятий по физическому воспитанию в вузе.

Ключевые слова: высшая школа, формы, педагогические средства, физическое воспитание, методы, соматическое здоровье, специальная медицинская группа, студент

The main forms, methods and means of physical education of students of special medical groups have been analyzed. It was found that physical education in high schools with students of a special medical group is aimed at improving the physical health, which is ideal for primary prevention of chronic somatic diseases. Ways to solve certain problems are seen in the introduction of new and innovative technologies and techniques for improving physical education of such students in high school conditions.

Key words: forms, high school, pedagogical tools, physical education, technique, physical health, special medical group, student

378.14: 355.23

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Блажук Олександр Анатолійович
м.Хмельницький

У статті розглянуто основні тенденції впровадження інформаційних технологій у підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників шляхом створення педагогічних умов (створення інформаційного середовища, використання сучасних засобів інформаційних технологій). Проведений аналіз напрямів впровадження засобів ІКТ в освітні процеси дозволив дійти висновку, що на даний час характерним є використання інформаційних технологій і їх засобів навчання підвищують ефективність процесу викладання.

Ключові слова: майбутні офіцери-прикордонники, інформаційні технології, засоби інформаційних технологій, тенденції підготовки, інформаційне середовище.

Вступ. Інформаційні технології все більше входять у навчальний процес вищих військових навчальних закладів. Не є винятком і вищі військові навчальні заклади. Інтенсивне проведення інформаційних воєн є однією з ознак необхідності більш інтенсивного впровадження інформаційних технологій у навчальний процес ВВНЗ. Сучасні умови вимагають відповідних знань та вмінь щодо їх застосування та використання. Тобто процес підготовки нової генерації офіцерів потребує суттєвого удосконалення методики використання засобів інформаційних технологій.

Проблема використання інформаційних технологій у навчальному процесі висвітлена у працях І.Богданової, Ю.Жука, Л.Романишиної, О.Романишиної, Л.Савчук. У до-

слідженнях В.Бикова, Р.Гуревича, О.Карабін, Ю.Машбиця, В.Монахова, Н.Морзе, П.Стефаненка, Н.Тализіної розглянуто психолого-педагогічні проблеми використання комп'ютера як технічного засобу в навчальному процесі вищого навчального закладу. Проблему підготовки військових фахівців засобами інформаційних технологій розглянуто в працях О.Діденка, Д.Таушана, В.Ягупова, А.Янковця. Але питання підвищення якості інформаційної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників розглянуто недостатньо.

У зв'язку з актуальністю проблеми **метою статті** обрано виявлення основ впровадження засобів інформаційних технологій у підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників.

Основний зміст статті. На сучасному етапі активізація навчального процесу займає одне з провідних місць у навчальному процесі. Використання інформаційних технологій у підготовці фахівців науковці розглядають у двох напрямках: як засіб інтенсифікації навчального процесу та навчання використанню інформаційних технологій для вирішення специфічних професійних завдань [7]. Перший напрямок спрямований на внесення елементів інформатики в зміст інших дисциплін, або засоби інформаційних технологій. Другий напрямок стосується використанню комп'ютерних технологій для вирішення фахових завдань із спеціальних дисциплін.

Все це потребує змін окремих положень традиційної педагогіки щодо підготовки офіцерів-прикордонників у цьому

напрямку. При цьому під час професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у НАДПСУ звертаємо увагу на формування її інформатичної складової

Процес формування інформативної складової потребує розробки і впровадження педагогічної технології такого процесу. При розробці технології необхідно враховувати специфіку кожної з фахових дисциплін, а для цього необхідно спиратись на:

- системи способів, принципів, які застосовуються у навчанні;
- реальність процесу навчання.

У наукових дослідженнях Г.Селевка педагогічна технологія має задовольняти такі основні методологічні вимоги:

- концептуальність (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);
- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- керованість, яка припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;
- ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання);
- відтворюваність, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами [12].

Важливою складовою педагогічних технологій є інформаційні.

У працях В.І.Клочка під інформаційними технологіями розуміють систему сучасних методів, засобів, організаційних форм, що використовуються для цілеспрямованого створення, збереження, обробки, представлення і використання інформації в навчанні [5]. Це питання досліджувалося у працях Р.Гуревича [4] та В.Монахова [9], які висвітлювали питання використання інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ; наукові основи технології навчання з використанням інформаційних технологій розглядалися у дослідженнях А.Білоруса [1], І.Богданової [2], О.Бойцун [3], О.Романишиної [11].

Таким чином, у науковій літературі при розгляді розуміння сутності «інформаційних технологій» науковці використовують два підходи: загальнотехнічний (І.Є.Булах, М.І.Жалдак) та педагогічний (І.Є.Булах, І.В.Соколова). Так як у навчальному процесі можна виділити два основних аспекти застосування комп'ютерів (як об'єкта вивчення і як засобу реалізації інформаційних технологій навчання), то обидва ці підходи є важливими. До розуміння значення поняття інформаційних технологій також виділяють два підходи. За першими їх розглядали як дидактичний процес, що базується на сукупно вбудованих в систему навчання принципово нових засобів і методів обробки даних (методів навчання), які являють собою цілеспрямоване створення, передачу, зберігання і відображення даних, знань, ідей з найменшими затратами і у відповідності із закономірностями пізнавальної діяльності студентів. Другий підхід має на увазі створення особливого інформаційного середовища навчання, у якому центральне місце займають інформаційні технології [10]. Отже, у першому випадку мова йде про

інформаційні технології навчання (як процес навчання), а в другому – про використання інформаційних технологій у навчанні (як використання інформаційних засобів у навчанні).

Науковці стверджують, що «використання інформаційних технологій під час викладання різних дисциплін у навчальних закладах України свідчить про те, що проблеми використання інформаційних технологій у навчальному процесі розроблені недостатньо» [4, с.6]. Саме тому ми звертаємо увагу на підвищення якості оволодіння роботою з засобами інформаційних технологій.

Складовою Національної програми інформатизації країни є концепція впровадження інформаційних технологій в освіту, розроблена Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України і Національною Академією педагогічних наук України. Дана концепція заснована на таких основних принципах:

- освіта й інформатика в Україні – це важливий компонент загального процесу інформатизації українського суспільства. Кабінет Міністрів схвалив основні напрями Національної Програми інформатизації України, що пропонує створення в найближчому майбутньому конкурентноздатної комп'ютерної індустрії і комунікаційної інфраструктури;
- мета інформатизації освіти в Україні – підвищити ефективність навчання шляхом збільшення обсягів інформації для вивчення й удосконалення методів подання і перетворення цієї інформації для професійного, навчального і домашнього застосування. Процес інформатизації вимагатиме підготовки викладачів і майбутніх фахівців до ефективного використання сучасних інформаційних технологій і прийняття відповідних міжнародних стандартів. З цією метою буде створена система індивідуального навчання, заснована на інтелектуальних навчальних системах і технологіях дистанційного навчання. „Програма інформатизації України – це система взаємозалежних результатів, ресурсів і робочих місць...” [6, с.2].

Як показали дослідження А.А.Кучеренка [8] організація і керування професійною підготовкою майбутніх офіцерів-прикордонників ґрунтуються на визначеній базі, яка повинна включати:

- банк педагогічних технологій, інформаційну базу їхніх концепцій, алгоритмів, учбово-методичного забезпечення;
- критерії вибору педагогічної технології, вихідні позиції проектування нової освітньої практики;
- механізми включення (розробки, використання, впровадження, засвоєння інноваційної педагогічної технології в реальний навчально-виховний процес).

Такі висновки ґрунтувались на різних концепціях інформатизації освіти, які стосувались основних напрямів її подальшого розвитку:

1) зміна матеріальної, навчально-методичної, інформаційної бази освіти на основі нових інформаційних технологій і створення сервісних центрів обслуговування;

2) зміна цілей і змісту освіти, викликана становленням загальноосвітнього курсу інформатики на всіх щаблях освіти, необхідністю формування інформаційної культури та компетентностей тих, хто навчається в умовах інформаційного суспільства;

3) підвищення ефективності, доступності та якості освіти і, як наслідок, досягнення якісно нового рівня освіти за рахунок інтеграції нових інформаційних технологій у навчання, виховання і розвиток;

4) інтенсифікація науково-дослідної та науково-методичної діяльності в закладах освіти;

5) використання нових інформаційних технологій в управлінні освітніми установами, аж до всієї системи освіти в цілому;

6) створення єдиного загальноосвітнього простору України та інтеграція національної системи освіти в інформаційну освітню інфраструктуру світового співтовариства;

7) вдосконалення нормативно-правової бази науково-освітньої та навчальної діяльності на основі нових інформаційних технологій;

8) уточнення змісту освітніх програм, моделей і методик;

9) забезпечення контролю якості інформаційно-освітніх технологій;

10) забезпечення інформаційної безпеки єдиного освітнього інформаційного середовища.

Нова інформаційна технологія навчання, на нашу думку, повинна відповідати основним принципам педагогічної технології: цілісності, відтворюваності, доцільності; вирішувати дидактичні завдання; бути засобом підготовки і передачі інформації студенту.

Виходячи з специфіки підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, ми більше уваги звертали технології у загальнотехнічному значенні.

Р. Гуревич зауважує, що застосовувати інформаційні технології потрібно для того, щоб розвивати у студентів творчий потенціал, здібності до комунікативних дій, уміння експериментально-дослідницької діяльності; підвищувати ефективність та якість навчально-виховного процесу; готувати фахівців у галузі інформатики та користувачів засобів нових інформаційних технологій. На думку вченого, названі цілі визначають основні напрями впровадження

інформаційних технологій у навчальний процес: як засобу подання інформації і засобу вдосконалення процесу викладання, підвищення його ефективності та якості; як інструмента пізнання; як об'єкта вивчення у курсі «Інформатика і комп'ютерна техніка»; з метою формування культури навчальної діяльності та керівництва навчальним процесом, навчальними закладами; як засіб поширення передових педагогічних технологій [4].

Наші дослідження показали, що інформаційні технології виконують у навчальному процесі певні функції, а саме:

- інтенсифікують процес навчання, підвищують його ефективність;
- розвивають пізнавальну активність, самостійність, підвищують інтерес до навчальних дисциплін, на яких використовуються інформаційні технології;
- встановлюють чіткий зворотній зв'язок, необхідний для керування навчальним процесом;
- допомагають здійснювати контроль знань, навичок та вмінь;
- сприяють удосконаленню форм і методів організації самостійної роботи студентів, індивідуалізації процесу навчання.

У Національній академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького у підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників введено інформаційні технології, що значно активізувало навчально-виховний процес.

У таблиці 1 нами представлено перелік засобів інформаційних технологій, які найбільш ефективно використовуються у навчальному процесі підготовки курсантів у Національній академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

Основні засоби ІТ, що використовуються у НАДПСУ подано у табл. 1

Таблиця 1
Засоби інформаційних технологій, що використовуються в навчальному процесі НАДПСУ

№ за	Назва ІТ	Англomовна назва	Скорочена назва
1.	Мультимедійні системи	Multimedia system	CD-sys
2.	Електронна пошта	Electronic mail	e-mail
3.	Електронний підручник	Electronic textbook	e-tbook
4.	Електронний бібліотечний каталог	Electronic library	e-libr
5.	Банк даних, база даних	Database	Db
6.	Локальні та розподільчі (глобальні) обчислювальні системи	Local and Wide area networks	LAN/WAN
7.	Голосова електронна пошта	Voice-mail	v-mail
8.	Автоматизована система організаційного управління	Management information system	MIS

Питання про особливості використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників розглянуто в працях .М. Білоруса [1], де зазначено, що сучасні інформаційні технології дозволяють вже сьогодні виділити основні шляхи їх використання для підвищення якості служби майбутніх офіцерів-прикордонників.

Проведений аналіз напрямів впровадження засобів ІКТ

в освітні процеси дозволив дійшли висновку, що на даний час характерним є використання інформаційних технологій і їх засобів навчання підвищують ефективність процесу викладання.

Наступні наші дослідження будуть присвячені вивченню особливостей використання ІТ в навчальному процесі НАДПСУ.

Література та джерела

1. Білорус А.М. Педагогічні умови формування інформаційної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Андрій Миколайович Білорус. – Хмельницький, 2007. – 21 с.
2. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Інна Михайлівна Богданова. – К., 1999. – 392 с.
3. Бойцун О.Б. Технологія підготовки студентів коледжу технічного профілю до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.Б.Бойцун. – Вінниця, 2009. – 286 с.

4. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології у навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р.С.Гуревич, М.Ю.Кадемія. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. – 365 с.
5. Ключко В.І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Віталій Іванович Ключко; Вінницький держ. техн. ун-т. – Вінниця, 1998. – 396 с.
6. Костюхин А. Информационные операции в планах командования ВС США /А.Костюхин, Г.Горбунов, А.Сажин // Зарубежное военное обозрение. – 2007. – № 5. – С. 7-12
7. Красько Т.Психолого-педагогічні засади впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання в навчально-виховний процес вищих закладів освіти економічного профілю /Т.Красько //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць.-Вип.25/ Редкол. І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 575 с.
8. Кучеренко А.А. Педагогічні основи вдосконалення професійної підготовки прикордонників в умовах службової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Андрій Аркадійович Кучеренко. – Хмельницький, 2005. – 250 с.
9. Монахов В. Концепція створення і впровадження нової інформаційної технології / В.Монахов // Проектирование новых информационных технологий обучения : сб. науч. тр. – М., 1991. – С.4-30
10. Ознаки технологічності освітнього процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < <http://pidruchniki.com.ua> > – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Романишина О.Я. Формування інформаційної культури у студентів коледжів технічного профілю: дис...канд.пед.наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2007. – 177 с.
12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: у 2 т. – Т. 2 / Г.К.Селевко. – М., 2006. – 816 с.

В статье рассмотрены основные тенденции использования информационных технологий при подготовке будущих офицеров-пограничников путем создания педагогических условий (создание информационной среды, использование современных средств информационных технологий). Проведенный анализ направлений внедрения ИКТ в образовательные процессы позволил прийти к выводу, что в настоящее время характерно использование информационных технологий и их средств обучения повышают эффективность процесса обучения.

Ключевые слова: будущие офицеры-пограничники, информационные технологии, средства информационных технологий, тенденции подготовки, информационная среда.

The article describes the main trends in the use of information technology in the training of future officers border guards. Informatization of learning process, the creation of the information environment, the use of modern information technologies, the creation of a common information space UASBGS "GAIS" have been considered in the article. The analysis of trends of introduction of ICT in education has allowed to conclude that the current stage of is characterized by the use of information technology and tools to increase learning effectiveness of teaching.

Key words: future officers, border guards, information technology, information technology, trends, training, information environment.

УДК 378:004

ВИКОРИСТАННЯ WEB-СЕРВІСУ WOLFRAM|ALPHA ДЛЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ

Вдовичин Тетяна Ярославівна

Жидик Володимир Богданович

Кобильник Тарас Петрович

м.Дрогобич

У статті охарактеризовано web-сервіс Wolfram|Alpha. Детально проаналізовано можливості використання web-сервісу Wolfram|Alpha для інтегрування диференціальних рівнянь. Зокрема, на конкретних прикладах описано результати виконання запитів для отримання загального розв'язку звичайного диференціального рівняння, задачі Коші, наближеного інтегрування диференціального рівняння. Визначено перспективи використання web-сервісу Wolfram|Alpha у навчальному процесі студентів напряму підготовки «Інформатика» педагогічного університету.

Ключові слова: web-орієнтовані системи комп'ютерної математики, мобільні математичні середовища, Wolfram|Alpha, ЗДР.

Постановка проблеми. Математичні моделі різноманітних фізичних, технологічних, економічних, екологічних, соціальних явищ та процесів зводяться до побудови диференціальних рівнянь (або їх систем) [7]. Дослідження

таких моделей передбачає використання (або створення) обчислювальних алгоритмів і програм, за допомогою яких реалізуються ці моделі на ПК. Це пояснюється тим, що часто відшукування аналітичного розв'язку ЗДР зводиться до виконання складних операцій. Це визначає нові вимоги для підготовки фахівців, яким необхідно володіти навичками роботи з програмним забезпеченням, зокрема системами комп'ютерної математики (СКМ) Maple та Mathematica [2; 5], для розв'язування та дослідження звичайних диференціальних рівнянь (ЗДР).

Враховуючи тенденцію до використання віддалених мережних ресурсів в Інтернеті, основні виробники популярних комерційних СКМ, зокрема MapleSoft (розробник Maple) та Wolfram Research (Mathematica) створили та підтримують online-сервіси MapleNet та webMathematica і Wolfram|Alpha відповідно. Це пояснюється такими причинами:

1) економічність: комерційні СКМ, як правило, це дорогі програмні продукти, при цьому у навчальному процесі ВНЗ використовується, як правило, тільки незначна части-

на їх функціональних можливостей;

2) кросплатформенність: перехід до web-інтерфейсу – це найпростіший шлях перенесення функціональності СКМ на всі існуючі платформи, в тому числі і мобільні;

3) мода на хмарні технології.

Аналіз останніх досліджень. Цікавими є дослідження Ю.В.Триуса щодо впровадження в навчальний процес ВНЗ web-СКМ SAGE та Wolfram|Alpha [11-12]. У статті Ю.В.Горошка та Д.А.Покришення [3] наведено загальну характеристику бази знань Wolfram|Alpha та описано можливості використання до розв'язування окремих математичних задач. У роботі Д.А.Покришення та Є.Ю. Носенко [6] розглянуто з коротким описом кілька програмних продуктів різних виробників з різною методичною направленістю та наведено приклади використання математичних задач у вивченні інформатики за допомогою програмних продуктів GRAN1, Wolfram|Alpha, Microsoft Mathematics 4.0. Поряд з тим існує і web-СКМ Sage, у якій реалізовано підтримку інтерфейсів, в тому числі і до комерційних СКМ. Про систему Sage є достатньо багато публікацій, зокрема цю проблематику досліджували С.О.Семеріков та його учні [8-10].

Мета статті: аналіз можливостей web-сервісу Wolfram|Alpha для точного та наближеного розв'язування звичайних диференціальних рівнянь.

Виклад основного матеріалу дослідження. Детальніше охарактеризуємо сервіс Wolfram|Alpha. Ця система працює в on-line режимі і студент чи викладач, в якого є доступ до мережі Internet, може нею користуватися. На відміну від інших систем, цей ресурс не видає переліку посилань, що ґрунтуються на результатах запиту, а обчислює відповідь, ґрунтуючись на власній базі знань, що містить

дані з природничих та суспільно-гуманітарних наук, а також відомості про відомих людей та інтернет-сайти.

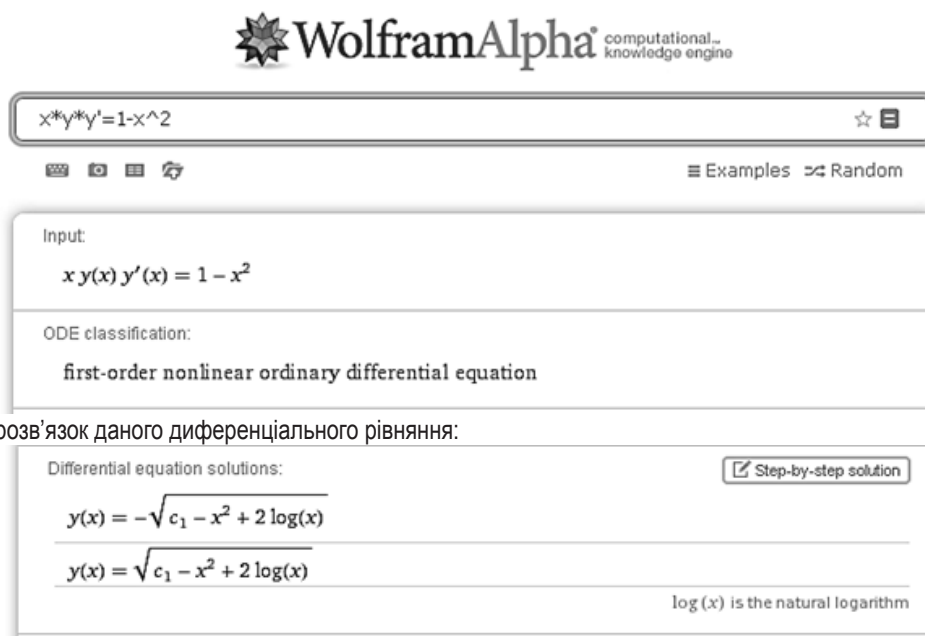
Систему Wolfram|Alpha можна використовувати в навчальному процесі педагогічного університету при вивченні таких дисциплін як «Математичний аналіз», «Алгебра», «Аналітична геометрія», «Теорія ймовірностей та математична статистика», «Методи оптимізації та дослідження операцій», «Математична логіка та теорія алгоритмів» тощо. Однією з важливих переваг даного сервісу є невибагливість до синтаксису у порівнянні з системою Mathematica. Робота Wolfram|Alpha заснована на опрацюванні природної мови (поки тільки англійської), великій базі знань та алгоритмів. Наприклад, система однаково «сприйме» запит «solve x^2-4x » та « x^2-4x solve». Результатом такого запиту будуть корені рівняння $x^2 - 4x = 0$ та графік функції $f(x) = x^2 - 4x$. Як і у СКМ, користувачу необхідні знання з математики з метою аналізу відповідей, оскільки можуть отримуватися некоректні результати.

Але поряд з цим перевагами сервісу є безкоштовність, можливість використання з мобільного пристрою, швидкої перевірки відповідей, одержання точних результатів. Крім того, застосування Wolfram|Alpha не обмежуються тільки розв'язуванням математичних задач.

Проаналізуємо можливості використання web-сервісу Wolfram|Alpha на таких прикладах.

Приклад 1. Знайти загальний розв'язок диференціального рівняння $xyy' = 1 - x^2$ [1, с.257].

Розв'язування. Для розв'язування ЗДР достатньо у рядку запитів ввести рівняння. Задавши його у рядку введення запиту, отримаємо звичайну математичну нотацію запису та класифікацію диференціального рівняння (нелінійне диференціальне рівняння першого порядку):



Wolfram|Alpha computational knowledge engine

Input: $x*y(x)*y'(x) = 1 - x^2$

ODE classification: first-order nonlinear ordinary differential equation

Differential equation solutions:

$$y(x) = -\sqrt{c_1 - x^2} + 2 \log(x)$$

$$y(x) = \sqrt{c_1 - x^2} + 2 \log(x)$$

log (x) is the natural logarithm

Якщо вибрати опцію Step-by-step solution (є тільки у Wolfram|Alpha Pro), то отримається покрокове розв'язування даного диференціального рівняння.

Якщо аналітичний розв'язок відшукати неможливо, то результатом запиту є сім'я інтегральних кривих даного рівняння.

Для отримання чисельного розв'язку задачі Коші для ЗДР у вигляді таблиці значень шуканої функції у запиті solve необхідно вказати додаткові параметри:

solve {диференціальне рівняння, початкові умови} [наближений метод інтегрування] [крок інтегрування]

[проміжок інтегрування]

Параметри, задані у квадратних дужках, є необов'язковими. Якщо вони є відсутніми у записі запиту, то значення будуть виставленні за замовчуванням.

Розглянемо приклад [4].

Приклад 2. Застосовуючи метод Ейлера, побудувати на проміжку $[0, 1]$ таблицю значень інтеграла диференціального рівняння

$$y' = \frac{xy}{2}$$

що задовольняє початкову умову $y(0)=1$, вибравши крок $h=0.1$.

Розв'язування. У рядок введення задамо запит таким чином:



solve {y'=x*y/2, y(0)=1} euler method x=0..1 step=0.1



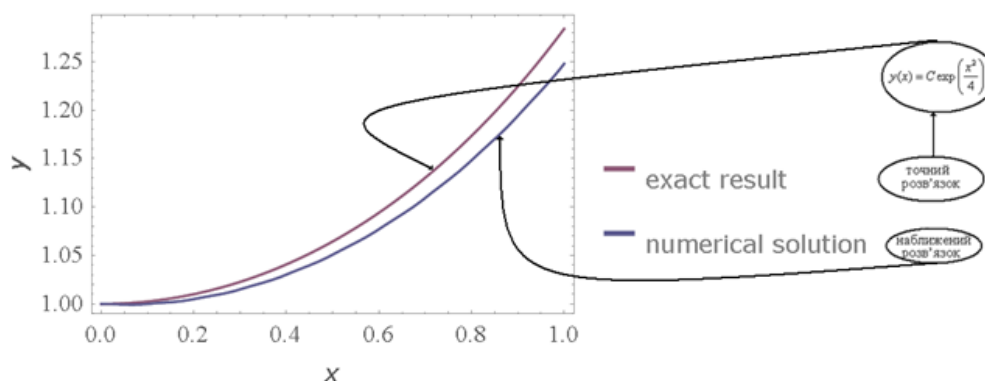
Першим, що виводиться після виконання запиту є систематизовані відомості про задачу, що розв'язується:

Input interpretation:

solve	$y'(x) = \frac{1}{2} x y(x)$ $y(0) = 1$	using Euler method	with a stepsize of 0.1 from $x = 0$ to 1
-------	--	--------------------	---

Далі подається графічна візуалізація точного та наближених розв'язків даної задачі

Solution plot:



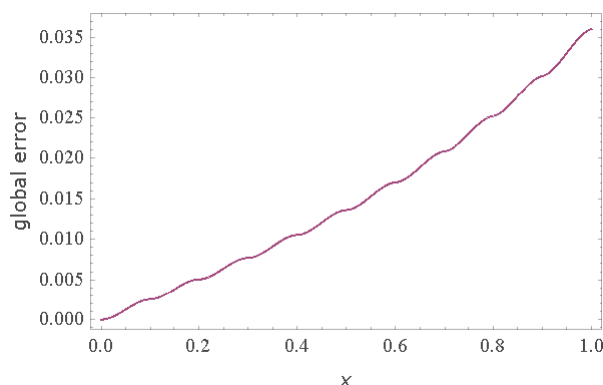
На графіку зображено дві лінії:

exact result: графік точного розв'язку

$$y(x) = C \exp\left(\frac{x^2}{4}\right);$$

numerical solution: графік інтегральної кривої, що отримана за методом Ейлера (графічне подання наближеного розв'язку задачі).

Крім того, результатом запиту є графік похибок:



Також подається запис функції NDSolve з відповідними параметрами для розв'язування даної задачі (синтаксис системи Mathematica):

Наближені значення розв'язку диференціального рівняння подаються у вигляді таблиці, де також містяться і значення похибок:

Stepwise results: наближений розв'язок

step	x	y	local error	global error
0	0.	1.	0.	0.
1	0.1	1.	0.00250313	0.00250313
2	0.2	1.005	0.00253452	0.00505017
3	0.3	1.01505	0.00260437	0.00770503
4	0.4	1.03028	0.00271441	0.010535
5	0.5	1.05088	0.00286747	0.0136132
6	0.6	1.07715	0.00306746	0.017021
7	0.7	1.10947	0.00331961	0.0208512
8	0.8	1.1483	0.00363058	0.0252116
9	0.9	1.19423	0.00400878	0.0302288
10	1.	1.24797	0.00446463	0.0360538

Mathematica input:

```
NDSolve[{y'[x] == (x y[x])/2, y[0] == 1}, y, {x, 0, 1},
  Method-> {"FixedStep", Method -> "ExplicitEuler"},
  StartingStepSize -> 0.1, WorkingPrecision -> MachinePrecision]
```

Чисельний розв'язок задачі Коші для ЗДР був отриманий за допомогою методу Ейлера. У Wolfram|Alpha реалізовано й інші чисельні методи інтегрування ЗДР, зокрема методи Ейлера, Рунге-Кутта 3-4 порядків й інші.

Висновки. Можливості використання сервісу Wolfram|Alpha для розв'язування ЗДР значні. Це сприяє виробленню у студентів вмінню будувати моделі та досліджувати їх з використанням мережних технологій. Студент, використовуючи сервіс Wolfram|Alpha, розв'язує поставлену перед ним задачу, і таким чином, у нього не виникає психологічного бар'єру у застосуванні математичного апарату, а також усвідомлює, який матеріал треба повторити (або вивчити).

Подальші дослідження будуть спрямовані на викорис-

тання можливостей web-сервісу Wolfram|Alpha для вивчення математичних моделей реальних процесів, що зводяться до розв'язування задачі Коші, крайових задач або системи звичайних диференціальних рівнянь, зокрема моделі економічної динаміки, Вольтерра-Лотки («хижак-жертва») тощо.

Крім того, дослідження будуть спрямовані на розроблення методики навчання фізико-математичних дисциплін на основі мережних технологій, зокрема web-сервісу Wolfram|Alpha. Враховуючи переваги такого сервісу, створення web-орієнтованого програмного забезпечення з врахуванням специфіки педагогічного університету для супроводу навчання дисциплін студентів напряму підготовки «Інформатика*» є перспективним напрямом дослідження.

Література та джерела

1. Берман Г.Н. Сборник задач по курсу математического анализа: Учебное пособие для вузов. – 20-е изд. – М.: Наука, Главная редакция физико-математической литературы, 1985. – 384 с.
2. Гой Т.П. Диференціальні рівняння: навчальний посібник / Т.П.Гой, О.В.Махней. – Івано-Франківськ: Сімік, 2012. – 352 с.
3. Горошко Ю.В. Система знань Wolfram|Alpha / Ю.В.Горошко, Д.А.Покришень // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб.наук. праць / Редрада. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – № 13 (20). – С. 96-101
4. Демидович Б.П. Численные методы анализа: приближение функций, дифференциальные и интегральные уравнения / Демидович Б.П., Марон И.А., Шувалова Э.З. – 3-е изд. – М.: Наука, Гл. ред. физ-мат литературы, 1967. – 368 с.
5. Калинин В.В. Обыкновенные дифференциальные уравнения (пособие для практических занятий) / В.В.Калинин. – ФГУП Изд-во «Нефть и газ» РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, 2005. – 68 с.
6. Покришень Д.А. ІКТ для розв'язування системи нерівностей [Електронний ресурс] / Д.А.Покришень, Є.Ю.Носенко // Інформ. технології і засоби навчання: [електрон. журн.]. – 2012. – № 1. – Режим доступу: <<http://www.journal.iitta.gov.ua>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Самойленко А. М. Диференціальні рівняння: Підручник / А. М. Самойленко, М. О. Перестюк, І. О. Парасюк. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Либідь, 2003. – 600 с.
8. Семеріков С.О. Мобільне програмне забезпечення навчання інформатичних дисциплін у вищій школі / Семеріков С.О., Мінтій І.С., Словак К.І., Теплицький І.О., Теплицький О.І. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наукових праць / Редрада. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – №8 (15). – С.18-28
9. Семеріков С.О. Теорія і методика застосування мобільних математичних середовищ у процесі навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей / С.О.Семеріков, К.І.Словак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – №1 (21). – Режим доступу: <<http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itit/article/view/413#.VBa8BWsoFp9>>– Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Семеріков С.О. Мобільне навчання: історія, теорія, методика / С.Семеріков, І.Теплицький, С.Шокалюк // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – №6. – С.72-82; 2009. – №1. – С.96-104
11. Триус Ю. Використання Web-СКМ у навчанні методів оптимізації та дослідження операцій студентів математичних і комп'ютерних спеціальностей / Юрій Триус // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: матеріали 4-ої науково-практичної конференції, 20-22 листопада 2012 року, Львів / Національний університет «Львівська політехніка». – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С.110-115
12. Триус Ю.В. Інноваційні інформаційні технології у навчанні математичних дисциплін / Ю.В.Триус // Інформатизація вищого навчального закладу : [збірник наукових праць] / відповідальний редактор Д.В.Федасюк. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С.76-81. – (Вісник / Національний університет «Львівська політехніка» ; №731).

В статті дана характеристика web-сервісу Wolfram|Alpha. Подробно проаналізовані можливості використання web-сервісу Wolfram|Alpha для інтегрування диференціальних рівнянь. В частині, на конкретних прикладах описані результати виконання запитів для отримання загального рішення звичайного диференціального рівняння, задачі Коші, наближеного інтегрування диференціального рівняння. Визначені перспективи використання web-сервісу Wolfram|Alpha в навчальному процесі студентів напрямку підготовки «Інформатика» педагогічного університету.*

Ключевые слова: web-орієнтовані системи комп'ютерної математики, мобільні математичні системи, Wolfram|Alpha, ОДУ.

This article describes computational knowledge engine Wolfram|Alpha. Analyzed in detail the possibility of using web-service Wolfram|Alpha for the integration of ordinary differential equations. In particular, the case studies described the results of queries for a general solution of ordinary differential equations, Cauchy problem, numerical integration of differential equations. The prospects using computational knowledge engine Wolfram|Alpha in the learning process Pedagogical University in preparing students directly "Informatics".*

Key words: web-oriented computer mathematical system, mobile math environment, Wolfram|Alpha, ODE.

УДК 37.035:014

АКСІОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Войтович Ігор Станіславович
м.Рівне

У статті описано систему цінностей майбутніх учителів інформатики. Показано, що зміст поняття «цінності» включає п'ять професійно-цінних якостей особистості: громадянські якості; ставлення до праці і професії; інтереси, нахили до даної сфери діяльності; спеціальні здібності; навички, знання, досвід. Виділено принципи формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів інформатики. З'ясовано, що професійно-ціннісні орієнтації слід цілеспрямовано формувати в студентів протягом усього періоду навчання, адже вони визначають напрям і рівень активності та суттєво впливають на професійні якості майбутніх учителів інформатики.

Ключові слова: майбутні учителі інформатики, цінності, професіоналізм

Постановка проблеми в загальному вигляді. Ураховуючи, що значно підвищилася роль цінностей у житті суспільства й, зокрема, в освіті як одній з його інституцій, усе більша частина науковців і освітян наголошує на необхідності здійснення професійно орієнтованої підготовки й педагогічної діяльності на аксіологічних засадах, що сприятиме поширенню значного прошарку освітньої культури й виробленню нових цінностей у процесі професійної діяльності. Система цінностей педагога – його внутрішній світ, що виникає переважно як результат процесу його професійно-педагогічної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ). У структурі професійно-педагогічної підготовки учителя цінностям належить особливе місце як фундаменту, на який спираються всі інші компоненти системи, і які виступають орієнтирами поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх учителів.

Аналіз наукових праць В.Г.Алексєєвої [1], І.Д.Беха [2], Т.В.Бутківської [5], А.Г.Здравомислова [7], І.С.Кона [9], Р.В.Павелківа [10], О.П.Сергєєнкової [11] дозволяє стверджувати, що проблема цінностей та ціннісних орієнтацій частково розкрита в сучасній вітчизняній і зарубіжній науці. У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях проблема цінностей є однією з базових, оскільки система ціннісних ставлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього життєвого шляху.

Розвиток особистості учителя здійснюється якісніше і ґрунтовніше в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що уособлює необхідність залучення учителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку і способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного учителя.

Формування цілей статті. Професійна підготовка у ВПНЗ не повинна обмежуватись лише передачею певних знань і формуванням професійних навичок. Вона повинна мати тісний зв'язок із професійною орієнтацією особистості, із формуванням певної системи цінностей, які є характерними для представників педагогічної професії.

Усвідомлення майбутніми учителями інформатики

завдань та вимог професії, а також своїх особистісних характеристик та їх відповідність вимогам учительської діяльності виступають важливою умовою особистісно-професійного зростання студента ВПНЗ.

Виклад основного матеріалу. На зв'язок цінностей і діяльності через поняття «цінність» і «потреба», «цінність» та «ідеал» указує А.Г. Здравомислов [7], який наголошує на тому, що потреба як чинник діяльності спонукає людину до певного вибору ціннісних орієнтирів згідно з системою власних цінностей, а ідеал у такому контексті виступає як бажаний еталон, досконалий взірець з точки зору ціннісного моделювання реальності. Він звернув увагу на триаду категорій, що детермінують соціальну дію. Потреби і інтереси взаємодіють один з одним на різних рівнях (індивіда, групи, соціуму, суспільства), але лише досягаючи ціннісного вигляду, перетворюються в активні детермінанти соціальної дії.

У сучасному освітньому процесі ВПНЗ питома вага такої діяльності є незначною, тому зміст і технології професійно-педагогічної освіти потребують вдосконалення і розроблення [3].

У наведеній інтерпретації термін «цінність» виступає синонімом таких понять, як смисл та значущість. Учений наголошує також і на тому, що практичне ставлення людини до світу полягає у виділенні нею значущих предметів, уявлень, цінностей. Життєві цінності й потреби впливають на людину та детермінують її поведінку. Ми поділяємо цю позицію і вважаємо, що сутнісний зміст поняття «цінність» найкращим чином висвітлюється саме через смислову значущість цього утворення для особистості.

Цінності пов'язані також із людськими потребами й інтересами в системі їх багатограних суспільних відносин. Із великої кількості цінностей суб'єкт, як правило, обирає ті, що входять до особистісної системи цінностей. Синонімічними поняттями до цінностей є, на думку багатьох дослідників, інтереси й переконання. Саме через інтереси та переконання утворюються особистісні цінності, що проявляються у вигляді складної сукупності суперечливих мотивів і стимулів.

Український вчений С.У.Гончаренко трактує поняття «ціннісні орієнтації» як «вибіркову, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей». Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку особистості, її участі в трудовій діяльності. Розрізнення найчастіше проводиться за віссю «загальне – індивідуальне» або «те, що існує реально, те, що рефлексивно усвідомлюється» [6, с.493]. Але, з нашої точки зору, вірною також є думка про цінності як аспект мотивації, а ціннісні орієнтації – суб'єктивні конструкти цінностей або різновидів соціальних настанов.

Дослідник проблем профорієнтації Є.О.Клімов вказує на п'ять професійно-цінних якостей особистості [8]:

- 1) громадянські якості;
- 2) ставлення до праці і професії;
- 3) інтереси, нахили до даної сфери діяльності;
- 4) спеціальні здібності;

5) навички, знання, досвід.

Автор наголошує, що кожна професійно важлива якість, якщо вона розглядається ізольовано, не може бути єдиною підставою для вирішення питання про професійне самовизначення і самореалізації особистості.

Згідно з періодизацією розвитку в онтогенезі, описаною Р.В.Павелківим [10], О.П.Сергєєнковою [11], вік від 17 до 25 років визначається як початок етапу активної індивідуалізації. Цей період у духовному розвитку людини знаменує її входження у новий вимір життя, особисте залучення до професії, становлення світогляду як системи переконань й ціннісних орієнтацій. І.С.Кон [9], розкриваючи психологію юнацького віку, відзначає, що у цей період складаються когнітивні й емоційно-особистісні передумови становлення світогляду. Водночас «ціннісні уявлення особистості у цьому віці схильні до частих коливань, змін, не наділені до кінця сформованим особистісним смислом, не мають міцної світоглядної основи» [9, с.23]. Водночас, критеріями успішності становлення особистості в юнацькому віці є зрілість ціннісної системи (чітка ціннісна ієрархія, домінування вищих життєвих цінностей, усвідомленість сенсу життя, творча самоактуалізація); узгодженість декларованих і реально діючих цінностей тощо. Тому важливим завданням роботи зі студентами є формування світоглядних ціннісних структур особистості.

Конкретні характеристики й закономірності процесу формування системи ціннісних орієнтацій особистості визначаються дією різних внутрішніх і зовнішніх чинників: рівнем розвитку когнітивної й емоційно-вольової сфери, особливостями соціального середовища, характером і формою психологічної дії, специфікою порушень психічної діяльності. Вказані чинники, що можуть бути загальними або різними для кожної окремої людини, складають в сукупності фон, на якому реалізується та чи інша діяльність. Ціннісно-смилова сфера молодого покоління мусить піддаватися цілеспрямованому формуванню, якщо ми хочемо забезпечити «розширене відтворення» культурної спадщини суспільства, еволюційну, безкризову наступність суспільних ідеалів. Т.В.Бутківська зазначає, що «цінності формуються в результаті усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у співставленні їх з предметом навколишнього світу або в результаті відношення, що реалізується в акті оцінки» [5].

А.В.Брушлинський піднімає питання про те, «наскільки інші люди й суспільство в цілому мають моральне право виховувати, формувати людину в дусі строго визначених моральних цінностей» [4]. Вирішальну роль у розв'язанні цього протиріччя він віддає «співтворчості» у спільній діяльності суб'єктів навчання – «це творчість перш за все саме загальнолюдських цінностей, оскільки вони утворюють загальний і тому найміцніший фундамент духовності, на основі якого кожен обирає й прокладає свій життєвий шлях, формуючи конкретні й приватні моральні цінності та ідеали» [1].

Психологічним механізмом інтеріоризації соціальних цінностей у вигляді, наприклад, моральних норм і вимог до поведінки індивіда є, на думку І.Д. Бега, воля. Будучи за своєю суттю системною когнітивно-афективною цілісністю, воля здатна штучно завдяки рефлексії викликати у суб'єкта емоційне спонукання до прийняття змісту тієї чи іншої цінності, норми. Відповідальність за

організацію процесу морального виховання покладається на педагога, який повинен володіти засобами створення спеціальних виховних ситуацій. Необхідною ознакою цих ситуацій є суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача й студента, транслятора й реципієнта соціальних цінностей, у процесі якої зміст певної цінності сприймається у вигляді емоційного динамічного образу, який пізніше, при долученні понятійно-розумового компоненту, трансформується в узагальнене уявлення належної поведінки й далі – у вольове переживання цільового характеру, що становить внутрішній зміст вчинку суб'єкта [2, с.42].

Оптимальними для формування ціннісних орієнтацій студентів визначено такі педагогічні умови, необхідність застосування яких у певній послідовності стимулюватиме процес формування й присвоєння ціннісних орієнтацій: організація й стимулювання рефлексивної діяльності студентів для орієнтації на ті чи інші цінності; розроблення й упровадження спеціального курсу знань, що інформує про цінності; використання діалогових технологій у процесі роботи з формування ціннісних орієнтацій. Із цього приводу варто зауважити, що наш досвід роботи зі студентами показує, що не варто прагнути вирішувати окремі питання (професійної підготовки, моральної стійкості, уміння дотримуватись законів тощо), не сформувавши вміння розмірковувати над непростими проблемами сучасного життя й діяти в ньому, орієнтуючись на загальнолюдські цінності й своє вдосконалення.

Отже, ми виділяємо наступні принципи формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів інформатики:

- принцип аксіологічності, який передбачає загальну спрямованість процесу навчання та виховання майбутніх учителів інформатики на формування у них ціннісних орієнтацій;
- принцип міждисциплінарності (інтегративності) передбачає таку побудову процесу навчання, яка забезпечувала б демонстрацію взаємозв'язку та взаємозалежності фахових комп'ютерних дисциплін (вивчення мов програмування, основ роботи з прикладним ПЗ, методики навчання інформатики, будови і принципів функціонування персональних комп'ютерів та комп'ютерних мереж);
- принцип системності, спрямований на створення умов для формування системи ціннісних установок;
- принцип доступності, який контролює проведення викладу матеріалу на такому рівні і такими методами, які ефективно забезпечать розуміння матеріалу студентами, як тільки нове знання буде засвоєне;
- принцип активності передбачає акцентування самостійної та рефлексивної діяльності студентів, бо тільки в активній усвідомленій діяльності людина може набути певні погляди та ціннісні установки тільки при власному їх осмисленні та переживанні;
- принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу передбачає активізацію професійно орієнтованого підходу до навчання;
- принцип спонукання до творчого самовираження, передбачає активізацію творчих здібностей студентів, залучення їх до творчих пошуків, продуктивної діяльності, самовдосконалення;
- принцип особистісної значимості знань передбачає усвідомлення незалежного погляду на світ техніки, власної системи поглядів та орієнтацій.

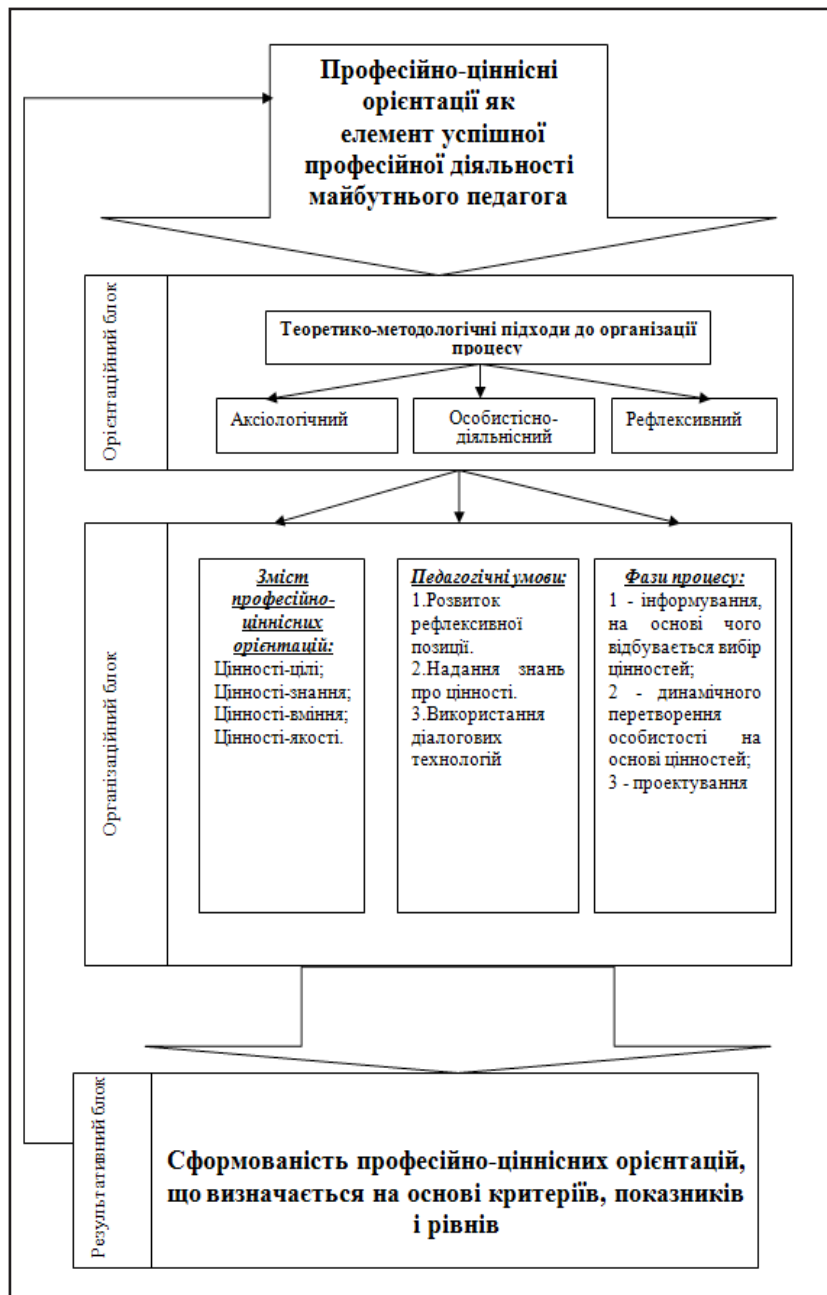


Рис. 1. Модель процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів

У ході дослідження з'ясовано, що сформовані професійно-ціннісні орієнтації сучасного фахівця є одним із найважливіших елементів успішної професійної діяльності, оскільки стимулюють його професійно-особистісний розвиток, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки, відношення); відіграють стратегічну роль у поведінці та діяльності; визначають напрями професійної діяльності; коригують його діяльність за допомогою оцінок, орієнтацій та установок, забезпечуючи взаємозв'язок особистісного й предметного в діяльності на основі особистісної орієнтації.

З'ясовано, що професійно-ціннісні орієнтації майбутнього фахівця можна розглядати в контексті двох взаємозалежних складових частин: змістової та процесуальної. До змістової складової частини професійно-ціннісних орієнтацій студента внесено (рис.1):

а) цінності-цілі, які пов'язані зі ставленням до

майбутньої професії – мотиваційною сферою діяльності (наприклад, потреба налагодження комп'ютерної мережі класу);

б) цінності-знання, що визначають теоретичне наповнення діяльності (характеристики елементів ПК, будова ПК, види комп'ютерних мереж, способи передавання даних тощо);

в) цінності-вміння, що забезпечують практичний компонент діяльності (підключення і налаштування окремого ПК, комп'ютерної мережі);

г) цінності-якості, які визначають емоційний компонент діяльності.

Очевидно, система цінностей має орієнтувати майбутнього педагога в його професійної діяльності, регулює його відносини з учнями, колегами, а також є критерієм оцінки результатів професійно-педагогічної діяльності. Важливою особливістю, що визначає специфіку обраних цінностей майбутнього педагога, є реалізація свого особистісного потенціалу, визначення траєкторії та стратегії розвитку свого професійного і педагогічного становлення. Щодо становлення суб'єктності студента до професійно-педагогічної діяльності, то ми вважаємо такі цінності повинні бути домінуючими у загальному контексті професійно-педагогічному становлення студента: 1) орієнтація на особистість учня як домінуючу професійно-педагогічної діяльності; 2) орієнтація на знання як домінуючу навчально-виховного процесу; 3) орієнтація на зовнішні показники результативності навчального процесу і власної педагогічної діяльності; 4) орієнтація на інноваційні педагогічні технології.

Таким чином, можна зробити висновок, що в процесі професійно-педагогічної діяльності студента відбувається не тільки розвиток ціннісно-особистісної сфери майбутнього педагога, інтелектуального зростання, а й пере-

творення його внутрішнього світу. Тому, аксіологічний компонент суб'єктності студента дозволяє розглянути професійно-педагогічну діяльність студента як реальну можливість формування суб'єктності студента, як створення умов самоорганізації майбутньої професійної діяльності, так і визначення перспектив та цілей на основі власних особистісних ціннісних орієнтацій, пошук варіантів суб'єктної реалізації педагогічних цілей та цінностей і, нарешті, усвідомлення особистісних і професійно-педагогічних цінностей.

Отже, в процесі дослідження ми дійшли висновку, що одним із найважливіших компонентів професійно значущих якостей учителя виступають професійно-ціннісні орієнтації, які слід цілеспрямовано формувати в студентів протягом усього періоду навчання у ВПНЗ, адже у формуванні особистості майбутнього фахівця ціннісні орієнтації визначають напрями і рівень активності та істотно впливають на професійні якості.

Література та джерела

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г.Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – №5. – С.63-70
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.124-129
3. Біла книга національної освіти України / за ред. В.Г.Кременя. – К.: Академія пед. наук України. – 2009. – 130 с.
4. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В.Брушлинский // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С.38-44
5. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т.В.Бутківська // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С.27-31
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. – Вид. друге, доп. й виправл. / С.У.Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
7. Здравомыслов А.Г. Общая социология. Хрестоматия / [сост. А.Г.Здравомыслов, Н.И.Лапин]; пер. В.Г.Кузьминов; под общ. ред. Н.И.Лапина. – М.: Высшая школа, 2006. – 783 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е.А.Климов. – М.: МОДЭК, 1996. – 456 с.
9. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С.Кон – М.: Просвещение, 1980. – 191 с.
10. Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник / Р.В.Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 469 с.
11. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія: навч. посіб. / [Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В.]. – К.: ТОВ «Центр учбової літератури». – 2012. – 384 с.

В статтє описано систему цєнностей будучих учителєв информатики. Показано, що содержание понятия «ценности» включает пять профессионально-ценностных качеств личности: гражданские качества; отношение к труду и профессии; интересы, склонности к данной сфере деятельности; специальные способности; навыки, знания, опыт. Выделено принципы формирования ценностных ориентаций будущих учителей информатики. Выяснено, что профессионально-ценностные ориентации следует целенаправленно формировать у студентов в течении всего периода обучения, поскольку они определяют направление, уровень активности и существенно влияют на профессиональные качества будущих учителей информатики

Ключевые слова: будущие учителя информатики, ценности, профессионализм

The values system of future teachers of computer science has been described in the article. The content of "values" has been considered and it includes five personal qualities: civil quality; attitude to work and profession; interests, the propensity to some activity; special abilities; skills, knowledge, experience. The principles of formation of values of future teachers of computer sciences have been defined. The professionalism values of students are to be formed while learning, because it determines the direction, level of activity and significantly affects the professional quality of future teachers of computer sciences.

Key words: future teachers of computer science, values, professionalism

УДК 377.091.33:63

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ-АГРАРІЇВ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП

Герлянд Тетяна Миколаївна
м.Київ

У статті викладено результати діагностичного етапу дослідження реального стану сформованості загальноосвітньої компетентності; визначено основні підходи до реалізації відповідних умов щодо формування розглянутої у цьому контексті компетентності, виокремлено її чотири рівня; здійснено детальний аналіз практики з досліджуваної проблеми, який обумовлений багатогранністю висвітлюваного виду компетентності, як важливої якості особистості під час загальноосвітньої підготовки у професійно-технічних навчальних закладах аграрного профілю.

Ключові слова: діагностика, рівні, організація, загальноосвітня компетентність, методика.

Постановка проблеми. Потреба в реформуванні змісту сучасної системи професійно-технічної освіти України, перш за все, обумовлюється необхідністю забезпечення її спеціалістами, які мають високий рівень готовності до майбутньої професійної діяльності. Вона постає через те, що серед стратегічних положень, визначених Законом «Про професійно-технічну освіту» виокремлено завдання формування особистості конкурентноспроможного фахівця високої якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато вчених (О.Є. Антонова, В.П. Беспалько, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, О.Є. Ломакіна, А.К. Маркова, В.М. Монахов, Н.Г. Ничкало, Є.М. Павлютенков, А.І. Пискунов, М.В. Розов, В.О. Сластьонін та ін.) приділяють велику увагу формуванню готовності майбутніх кваліфікованих робітників до професійної діяльності. Питанням інтеграції компонентів особистості майбутнього професіонала у процесі навчання у закладах професійно-технічної освіти присвячено чисельні праці П.Г. Лузана, В.М. Манька, О.І. Пометун, Л.П. Пуховської, О.Б. Тарнопольського та багатьох інших.

На сучасному етапі, використовуючи оптимальні діагностичні методики, вчені здійснюють дослідження готовності учнів до майбутньої професійної діяльності у контексті формування ключових компетентностей їхньої особистості, але проблема такого виду як загальноосвітня компетентність (ЗОК) раніше ґрунтовно не досліджувалася. Також нами не знайдено розробленого комплексу педагогічних діагностик, який би допоміг з'ясувати рівневу ступінь сформованості цього складного особистісного утворення. Тому актуальність нашого дослідження цього феномену не викликає сумніву.

Метою дослідження є розгляд загальноосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) аграрного профілю та розроблення й апробація системи її комплексної діагностики, яка дозволяє якісно, оперативно оцінити динаміку сформованості цього феномену.

З огляду на необхідність модернізації змісту, форм і методів підготовки майбутнього кваліфікованого робітника, зумовлених вимогами Болонського процесу, загальноєвропейськими рекомендаціями, навчання майбутніх кваліфікованих робітників у сучасних ПТНЗ з моменту їх заснування організовувалося таким чином, щоб учень опановував певними знаннями та вміннями, необхідними для його майбутньої професійної діяльності. Чи не випадково така спрямованість навчання і була сформульована в сучасній дидактиці у вигляді провідного принципу – принципу професійної спрямованості [1; 2]. Досліджуючи професійну спрямованість освітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників-аграріїв, ми зосередилися в цьому аспекті на ключовій компетентності – загальноосвітній – і діагностичному етапі її дослідження в умовах реального навчання.

Метою статті є виклад основних результатів діагностичного етапу дослідження реального стану сформованості загальноосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Проведення констатувального експерименту передбачало вирішення наступних завдань: 1) організаційно-методичний аналіз практики викладання загальноосвітніх дисциплін у ПТНЗ аграрного профілю в контексті формування цієї компетентності; 2) діагностику рівнів сформованості ЗОК майбутніх кваліфікованих робітників-аграріїв у традиційних умовах навчання;

Експериментальне дослідження було започатковано в умовах 10 ПТНЗ аграрного профілю Дніпропетровської, Донецької, Вінницької, Київської, Луганської, Чернігівської, Хмельницької та Херсонської областей. Вибір навчальних закладів для цієї роботи проводився з урахуванням регіонального фактору. Загалом, до участі в експерименті було залучено 169 викладачів загальноосвітніх дисциплін та 450 учнів, які навчаються за напрямками підготовки: «Слюсар з ремонту сільськогосподарських машин та устаткування», «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва категорії «А», «В»», «Лаборант хіміко-бактеріологічного аналізу», «Плодоочішник», «Робітник фермерського господарства», «Експлуатація і ремонт машин та обладнання агропромислового виробництва (технік-механік)».

Вибір методик із метою діагностики сформованості окремих показників досліджуваного феномену компетентності майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю обумовлювався відповідністю їх таким принципам як валідність, надійність, інформативність, доступність у використанні, можливість фронтального застосування, відносна простота обробки емпіричних даних [3, с. 34]. Комплексна оцінка сформованості цієї компетентності здійснювалася методами експертної оцінки. Такий підхід обумовлений багатогранністю ЗОК, як провідної якості особистості, її проявами під час навчання та у майбутній професійній діяльності.

Було зроблено припущення, що проведення констатувального дослідження в умовах традиційної системи загальноосвітньої підготовки учнів за допомогою обраних методик дозволить з'ясувати реальний стан сформованості ЗОК майбутніх кваліфікованих робітників-аграріїв, визначити основні підходи до реалізації відповідних умов формування досліджуваної компетентності.

ТЕНТНОСТІ.

Констатувальний експеримент розпочинався з анкетування учнів та викладачів загальноосвітніх дисциплін у обраних аграрних закладах професійно-технічної освіти. На цьому етапі ставилися наступні завдання: перевірити якість теоретичних знань учнів стосовно ролі та значення навчання у формуванні їхньої загальноосвітньої компетентності; з'ясувати ступінь розуміння учнями ролі загальноосвітнього процесу у своїй фаховій підготовці; визначити основні проблеми загальноосвітньої підготовки у закладах професійно-технічної освіти за сучасних умов; з'ясувати, які чинники й джерела впливають на якість цієї підготовки; проаналізувати стан загальноосвітньої підготовки учнів аграрного профілю шляхом проведення анкетування та бесід з викладачами цих дисциплін, спостереження за заняттями.

На діагностичному етапі було проведено анкетування учнів для виявлення рівня навчання у ПТНЗ, яке є базисним для формування загальноосвітньої компетентності. Зміст анкети через запропоновані завдання висвітлював реальний стан, тенденції та проблеми загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю.

Як показали результати діагностичного зрізу, щодо причини, які побуджували поступити до ПТНЗ, 63,6% учнів відповіли, «що порадили батьки», 30,0% – «порадили друзі» та 24,8% – «зацікавила майбутня професія». На запитання «Які оцінки Ви, зазвичай, отримуєте по загальноосвітнім предметам?», 37,1% респондентів дала відповідь, що «як правило, «відмінно» або «добре»», 49,5% – «різні оцінки (навіть «задовільно»)»; на питання «Чи цікаво Вам вчити загальноосвітні предмети?» 49,5% учнів відповіли, що «подобається, вчу з інтересом», «прагну відмінних оцінок, по мірі власних зусиль» – 64,6%. Тут важливо вказати, що учні відповідально ставляться до навчальної діяльності, і лише 6,1% надали відповідь, що «успішність мене не хвилює». Щодо виконання навчальних завдань, 32,2% респондентів відповіли – «прагну виконувати завдання самостійно», 21,7% – «прагну виконувати самостійно, але іноді мені допомагають», 26,4% – «іноді звертаюся за допомогою до викладача», і лише 19,7% надало відповідь – «часто знаходжу готовий матеріал у мережі Інтернет». Якщо знову потрібно було б обирати навчальний заклад, 59,3% учнів відповіли – «вступили би в той, де я зараз навчаюся», після закінчення професійно-технічного навчального закладу 46,8% респондентів відповіли, що «буду влаштовуватися на роботу (за спеціальністю)», 46,2% – «планую продовжити освіту у ВНЗ», 6,0% – «мрію виїхати за кордон і знайти там роботу (не обов'язково за спеціальністю)». Подобається викладання загальноосвітніх дисциплін у ПТНЗ, де вони навчаються, 66,0% учням.

Аналізуючи навчальну діяльність у ПТНЗ, учні вказують, що навчальний заклад надав їм можливість «навчатися працювати та думати самостійно» (56,8%), «достатній рівень навчальних знань» (41,5%), «впевненості у майбутньому» (20,0%), «можливості спілкуватися з людьми» (24,2%), «допомагає зрозуміти себе та власні можливості» (36,8%), «навчає орієнтуватися в оточуючому житті» (21,1%) і «нічого суттєвого не надав» (6,0%).

Проведене анкетування викладачів загальноосвітніх дисциплін продемонструвало наступні результати.

Щодо оцінки рівня викладання загальноосвітньої підготовки у їхньому закладі, високий рівень відмітили 3,1% респондентів, середній – 50,2%, достатній – 40,2%, низький – 2,1%, не визначилися з відповіддю – 4,4%. На запитан-

ня «Чи забезпечують дисципліни загальноосвітньої підготовки розвиток професійної спрямованості учнів ПТНЗ?», відповідь «безперечно забезпечують» вказало 32,2% опитаних, «забезпечують достатньою мірою» – 59,2%. Метою загальноосвітньої підготовки вбачають у тому, що «загальноосвітня підготовка надає повну середню освіту разом з професійною» – 55,1% респондентів, «сприяє оволодінню учнями основами майбутньої професії» – 23,8%. «Які види навчальних занять найбільш ефективні при загальноосвітній підготовці?» назвали «різні типи занять» – 83,1% респондентів, «виконання учнями індивідуальних завдань (реферат, проект та ін.)» – 39,1%, «семінарські заняття» – 12,6%, «навчальні екскурсії» – 18,5% та інше – 2,1% (було наведено відповіді: «нетрадиційні заняття», «самостійні роботи з літературою, роздатковий дидактичний матеріал», «лабораторно-практичні роботи», «мультимедійні засоби»).

Знижують загальноосвітню підготовку, на думку викладачів, наступні фактори: «недоліки навчального процесу» – 11,6%, «формальний характер проведення занять викладачем» – 16,9%, «небажання учнів вчитися» – 52,9%, «неякісний набір учнів у навчальні групи» – 77,7%, «слабка методично-технічна оснащеність ПТНЗ» – 49,7%. У свою чергу, підвищують якість загальноосвітньої підготовки такі фактори, на думку викладачів, як: «висококваліфікований педагогічний колектив» – 72,4%, «оснащеність ПТНЗ необхідним навчальним обладнанням та методичним матеріалом» – 57,1%, «застосування нових технологій навчання» – 58,7%, «організація різноманітних методичних заходів з учнями ПТНЗ» – 16,9%.

Щоб підвищити рівень загальноосвітньої підготовки учнів у ПТНЗ, викладачі відмічають, що: «потрібно систематично здійснювати видання навчальної літератури для викладачів загальноосвітніх дисциплін ПТНЗ» – 50,4%, «внести зміни до тематичного планування із загальноосвітніх предметів у ПТНЗ» – 17,9%, «готові самостійно розробити власну програму викладання предмета у ПТНЗ для підвищення рівня її ефективності» – 16,9% респондентів. Найбільш важливе у професійній діяльності викладачі вказують: «наявність методичних матеріалів» – 30,1%, «використання ресурсів Інтернет в освітньому процесі ПТНЗ» – 43,9%, «поглиблене вивчення нових надходжень з навчальних методик викладання загальноосвітніх дисциплін у ПТНЗ» – 38,6%, «використання проектної технології» – 38,6%, «створення і використання електронних посібників» – 8,9%.

Найбільш ефективною формою підвищення рівня загальноосвітньої підготовки учнів, на думку викладачів є: «внесення певних поправок до обсягу та змісту навчальної програми з урахуванням специфіки професій у ПТНЗ» – 18,5%, «реалізація принципу професійної спрямованості при викладанні загальноосвітніх предметів у ПТНЗ» – 33,3%, «розробка в межах навчальних тем відповідних спецкурсів, які б враховували специфіку майбутньої професії» – 22,2%, «видання посібників для викладачів загальноосвітніх дисциплін ПТНЗ, спецкурсів або методичних рекомендацій, які б відображали специфіку підготовки учнів ПТНЗ при вивченні відповідних тем» – 26,0%.

Досить активно викладачі у власній роботі використовують форми педагогічної інтеграції, такі як: «інтегроване заняття» – 52,3%, «інтегровані курси» – 7,9%, «інтегровані вправи» – 38,0%, інше – 1,8% респондентів (наприклад, «інформаційно-комунікативні форми» або «метод критичного мислення»). Міжпредметні зв'язки, при цьому, застосовують, переважно, у дисциплінах загальнопрофесійних

– 15,3%, професійно-теоретичних – 20,6%, природничо-математичних – 25,9%, суспільно-гуманітарних – 28,5% респондентів

Отже, на констатувальному етапі дослідження формування ЗОК учнів було виявлено ряд специфічних особливостей:

1. Відсутній цілеспрямований процес формування ЗОК учнів як важливої якості особистості майбутнього кваліфікованого робітника.
2. Певна частина викладачів не підготовлена до формування ЗОК учнів, що виявляється у відсутності необхідного навчального обладнання та методичних матеріалів стосовно цієї важливої якості особистості, недостатньо сформоване поглиблене вивчення нових надходжень щодо викладання загальноосвітніх дисциплін у ПТНЗ.
3. Недостатня наукова обґрунтованість суті, змісту, технологій формування ЗОК майбутніх фахівців, відсутність необхідних методичних матеріалів з цієї проблеми.

Підсумовуючи цей етап дослідження, підкреслимо, що процес формування ЗОК учнів у професійно-технічних навчальних закладах аграрного профілю потребує покращення, оскільки цілеспрямованого формування цієї компетентності, як важливої якості особистості, не спостерігається. Констатуємо, що досліджувана компетентність формується, переважно, стихійно. Існують численні як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники, що обумовлюють труднощі у організації та функціонуванні комплексної системи формування цієї компетентності випускників професійно-технічних аграрних навчальних закладів України. Зокрема, це ускладнюється розпорошеністю термінологічних знань за низкою дисциплін як природничо-математичного, так і блоку суспільно-гуманітарного.

Аналіз результатів експериментальної роботи вказує на необхідності встановлення рівня досліджуваної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників-аграріїв. Саме тому, враховуючи специфіку підготовки фахівців цієї галузі, актуальність і складність проблеми, подальші дослідження зосереджувалися на учнях сільськогосподарських спеціальностей.

Рівень ЗОК майбутніх аграріїв визначалися відповідно до раніше розроблених її критеріїв та показників, а також залучення в якості експертів досвідчених викладачів.

У процесі констатувального етапу нами було виокремлено чотири рівні сформованості ЗОК майбутніх кваліфікованих робітників-аграріїв, яким надали наступні назви: креативний, продуктивний, репродуктивний і адаптивний. Був здійснений розподіл за цими рівнями учнів експериментальних і контрольних груп.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можемо стверджувати, що проведений діагностичний етап дослідження продемонстрував, що усталена система навчання не забезпечує формування у значної частини учнів продуктивного та креативного рівнів сформованості загальноосвітньої компетентності. Так, вони продемонстрували, переважно, адаптивний та репродуктивний рівні ЗОК, що не може задовольнити предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності.

Указане доводить доцільність перегляду комплексу педагогічних умов загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ аграрного профілю, збільшення частки навчального навантаження шляхом впровадження розроблених пролонгованих професійно спрямованих форм навчання (інтегрованих курсів).

Література та джерела

1. Бондар С. Компетентність особистості: інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С.Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С.8-9
2. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І.В.Родигіна / – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8(32))
3. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В.Сериков // Педагогика – 2010. – № 5. – 2010. – С.29-37

В статье изложены результаты диагностического этапа исследования реального состояния сформированности общеобразовательной компетентности; определены основные подходы к реализации соответствующих условий по формированию рассмотренной в этом контексте компетентности, выделены ее четыре уровня; осуществлен подробный анализ практики по исследуемой проблеме, который обусловлен многогранностью освещаемого вида компетентности, как важного качества личности при осуществлении общеобразовательной подготовки в профессионально-технических учебных заведениях аграрного профиля.

Ключевые слова: диагностика, уровни, организация, общеобразовательная компетентность, методика.

The article presents the results of the diagnostic phase detailed study of the real state of formation of secondary competence of future skilled workers-agrarian; main approaches to the implementation of appropriate conditions for the formation have been considered in this context as well as competence, highlighting its four levels of formation; detailed analysis the state of practice on the research problem has been carried out, which is due to versatility shined kind of competence as an important personality traits with comprehensive training in vocational schools of agrarian profile of modern Ukraine that improves this training in the effective direction.

Key words: diagnosis, level of organization, comprehensive competence, methods.

УДК 372.118

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПУНКТУАЦІЇ НА ОСНОВІ ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Гончарук Олена Миколаївна
м.Луцьк

Відповідно до програми з української мови для початкових класів виокремлено актуальні вимоги навчання пунктуації. Окреслено методику інтегрованого вивчення правил розставлення розділових знаків на основі синтаксису і виразного читання – використання інтонавання і паузації для виділення речень за метою висловлювання, окличністю, звертання, однорідних членів речення, складних речень. Зосереджено увагу на виробленні пунктуаційних умінь за допомогою вправ і завдань із дотриманням принципів систематичності, послідовності, наочності, провідної ролі вчителя, активності і свідомості учнів.

Ключові слова: пунктуація, розділові знаки, виразне читання, синтаксис, інтегроване навчання.

Одним із важливих завдань української загальноосвітньої школи є формування комунікативно компетентної особистості, яка бездоганно володіє мовними нормами. Державний стандарт початкової загальної освіти розглядає формування правописних навичок як важливий компонент мовленнєвої лінії освітньої галузі [2]. Фундамент для вивчення правописної пунктуаційної грамотності будується у початкових класах на уроках української мови і літературного читання. Тісний зв'язок між ними яскраво спостерігається під час вироблення вмінь і навичок використання розділових знаків на письмі з опорою на інтонаційне оформлення висловлювань, дотримання виразного читання.

Аналіз наукових досліджень у галузі лінгводидактики показує, що формуванню пунктуаційних умінь і навичок у початкових класах загальноосвітньої школи приділяється

невиправдано мало уваги. Вивчення використання розділових знаків учнями початкових класів торкалися О.М.Біляєв, Д.М.Кравчук, К.М.Плиско, Л.М.Симоненкова, І.П.Ющук, М.М.Шкільник у методичних вказівках до проведення уроків у 4 класі [1, с.45-63]; М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко, С.Г.Дубовик, М.А.Білецька, Л.В.Скуратівський, Н.А.Васильківська, М.Д.Захарійчук, І.А.Мовчун у підручниках з української мови для початкових класів; Е.Я.Палихата, О.М.Гончарук, І.Мірошніченко, інші в наукових статтях. Роботі над виразним читанням, яке прямо впливає на вироблення пунктуаційних умінь і навичок молодших школярів, присвячено праці А.Й.Капської, Г.А.Олійника, інших. Однак проблема формування пунктуаційних умінь і навичок учнів початкових класів на основі вироблення інтонаційного забезпечення засобами виразного читання досі науковцями не висвітлена. Практика засвідчує, що знання пунктуаційних правил і вмінь вживати розділові знаки на письмі в учнів молодших класів знаходяться на низькому рівні засвоєння. Недослідженість проблеми, низький рівень знань і вмінь учнів 1–4 класів вказують на актуальність проблеми вироблення в них пунктуаційних умінь і навичок у процесі інтегрованого навчання мови і виразного читання.

Мета статті – висвітлити органічну єдність вироблення пунктуаційних умінь і навичок учнів початкової школи на основі виразного читання та інтонаційного оформлення речень.

У програмі з української мови для 1–4 класів передбачається вироблення правильного інтонавання, «речень, у кінці яких стоять різні розділові знаки» відповідно до мети

висловлювання [4, с.22], «речень, що містять звертання, однорідні члени речення» [4, с.30; 4, с.41], «речень зі звертаннями, що стоять на початку, в середині, у кінці речення; речень з однорідними членами, в яких є узагальнювальні слова» [4, с.57]. Згідно з програмою учні повинні називати і вживати «на письмі пунктуаційні знаки: крапку, кому, тире, знаки оклику і питання» [4, с.21], виділяти звертання комами, знаком оклику під час списування речень, самостійного складання тексту, написання диктанту [4, с.44]; уживати кому у складних реченнях (у навчальних вправляннях) [4, с.66]. Звертається увага на поєднання однорідних членів за допомогою інтонації перелічування та протиставлення.

Виразне читання в школі – це: 1) читання твору напам'ять або з підручника, що правильно передає ідею твору; 2) чітка дикція, правильна вимова звуків і звукосполучень, слів, словосполучень та речень; 3) дотримання інтонації запитання, ствердження, заперечення; 4) дотримання інтонації емоційного забарвлення радості, смутку, захоплення, іронії тощо; 5) використання достатньої гучності, пауз, логічних наголосів, темпу, тембру. Зразком виразного читання слугує професійне художнє читання, яке відрізняється від шкільного виразного читання ступенем глибини, повноти і яскравості передачі ідейного змісту й образів твору. Методичними засобами розвитку виразного читання в учнів є: аналіз змісту, образів, підготовка до виразного читання; слухання зразкового читання, особливо одного твору різними читцями, аналіз цього читання; різні форми інсценування: від читання в ролях до підготовки інсценізації тощо ... Основою виразного читання є тренування мовленнєвого апарату, розвиток дикції, а також вивчення закономірностей української орфоєпії, акцентування, інтонації. Виразне читання є методичним прийомом під час вивчення не тільки граматики, але й пунктуації, воно формує чуття мови, допомагає глибше зрозуміти значення речення, тексту [3, с.35-36].

Для пояснення поняття «читати виразно» учитель пропонує учням його тлумачення у вигляді правил, що вимагають дотримання: 1) орфоєпічних норм під час вимови звуків і звукосполучень; 2) акцентуаційних норм; 3) інтонаційного виділення голосом слів і словосполучень, найбільш важливих і цінних для висвітлення змісту окремого речення й усього тексту, для «малювання» та «розфарбовування» картин, подій, характерів героїв тощо; 4) темпу (швидкість), сили голосу (гучність), що відповідають змісту; 5) пауз під час читання за наявності різних розділових знаків у середині й у кінці речення. Адже пауза – це «зупинка артикуляційних рухів мовних органів, яка супроводжується перервою в подачі голосу» [7, с.427]; 6) інтонаційного оформлення однорідності (перелічення, протиставлення), інтонаційного оформлення речень, що відповідають меті висловлювання (емоційності спілкування – запитання, спонування, розповіді, окличності).

У мовленні пауза пов'язана з мовно-комунікативними причинами: закінчення процесу мовлення або певного мовленнєвого відтинку (синтаксична пауза), потребою часу для обдумування, добору належного слова, фрази (пауза хезитації), для увиразнення, виділення наступного тексту (емфатична пауза), перерва у мовленні з психологічних причин (емотивна (психологічна) пауза). Пауза може бути зумовлена і фізіологічною причиною – потребою зробити вдих (так звана люфт-пауза). За тривалістю здебільшого виділяють три види пауз: короткі, середні й довгі (при докладнішому аналізі – також найкоротші і найдовші) [6, с.185].

У навчальному тексті під час виразного читання найчас-

тіше виділяють інтонаційно-логічні та інтонаційно-синтаксичні паузи. Функція перших – відокремити одну думку від іншої, допомогти з'ясувати їх змістове наповнення. Якщо не робити логічних пауз, матимемо суцільний (злитий) текст, у якому незрозуміло, які слова в реченні пов'язані за змістом і об'єднані інтонаційно. Інтонаційно-синтаксичні паузи відповідають розділовим знакам у письмовому мовленні.

Правила виразного читання спрямовані на формування пунктуаційних умінь і навичок учнів початкових класів для розставлення розділових знаків у кінці речень, у реченнях з однорідними членами, звертаннями, у складних реченнях за допомогою дотримання пауз і використання відповідної до змісту інтонації.

На думку Г.А.Олійника [5, с.14-19], ще в добукарний період першокласники слухають читання і розповідь учителем цілих текстів, пояснень тощо. Вони вчать уважно слухати, відповідати на запитання, передавати власні думки, почуття, аналізувати, встановлювати послідовність слів у реченні. Це сприяє розвитку мовного слуху, що є важливою умовою подальшого навчання виразного читання текстів, а згодом і формування правописних умінь і навичок. У букварний період така робота дещо ускладнюється, її обсяг збільшується. Розвиток навичок виразного читання має інтегруватися із процесом навчання пунктуації. Учням подаються відомості про основні типи інтонації залежно від мети спілкування за допомогою розповіді учителя: 1) якщо в реченні про когось або про щось розповідається, то в кінці ставиться крапка; 2) якщо в реченні про когось або про щось запитують, то в кінці ставиться знак питання; 3) якщо в реченні звучить заклик, емоційно виражаються почуття, то це окличне речення і в кінці його ставиться знак оклику; 4) якщо в реченні звучить спонування, то воно називається спонукальним і в кінці такого речення може ставитися крапка або знак оклику – і використання яскравої наочності чи технічних засобів із прикладами речень, про які велася розповідь, оформленими барвистими кольорами.

Завдання для вправ на закріплення матеріалу про уживання розділових знаків у кінці речення: 1) сприйняти на слух речення, в яких є повідомлення, запитання, прохання, наказ, спонування до дії, назвати знак, який потрібно поставити в його кінці. Наприклад, учитель із букваря зачитує речення, різні за метою висловлювання та інтонацією (Є у сонця небо синє, і гніздечко – у пташини, а у кожної людини є матуся – Батьківщина. Учися, мій друже, відмінником будь, люби і поля, і діброви! Де той білий котик зник?); 2) прочитати з інтонацією запропоновані речення, пояснити розділові знаки, які стоять у їх кінці (за матеріалами букваря: *Йшов сніжок на торжок продавати колушок. Чому це ти, сестрице, така непривітна до мене? Ти прокинься рано-рано, лиш над містом сонце встане, привітайся з ластівками, з кожним променем ласкавим. Бджоли, бджоли, бджоленята, вилітайте погуляти!*); 3) скласти речення за метою висловлювання за допомогою допоміжних опор, записати їх, поставити розділові знаки; 4) побудувати речення за метою висловлювання на запропоновану учителем тему, поставити потрібні розділові знаки; 5) робота в парах: побудувати діалог на запропоновану тему. Записати 1-2 репліки, виражені різними реченнями за метою висловлювання, поставити потрібні розділові знаки. Отже, до виконання вправ, пов'язаних із вивченням пунктуації на уроках мови, пропонуємо долучати роботу з виразним читанням під час опрацювання матеріалів текстів букваря.

Набуті першокласниками вміння й навички вживання розділових знаків поглиблюються і вдосконалюються у другому класі. На уроках мови учні повторюють знання про

види речень за метою висловлювання і практично ознайомлюються зі словами-звертаннями, вираженими власними іменами, які стоять на початку речення. У процесі проведення вправ потрібно звертати увагу на інтонування речень зі звертанням як на уроках читання, так і мови, розподіляти роботу з цієї теми у часі так, щоб на засвоєння правил про звертання припадало декілька уроків. У другому класі, як і в першому, проводяться вправи за допомогою яскравої наочності, комп'ютера, магнітофонних записів, які сприятимуть формуванню пунктуаційних умінь. Вони можуть мати такі завдання: 1) за продемонстрованим у комп'ютері сюжетом скласти речення за метою висловлювання, використавши у питальних і спонукальних реченнях звертання; промовити їх з інтонацією; 2) записати складені речення, пояснити вживання розділових знаків у кінці речень і в реченнях зі звертаннями; 3) відшукати в тексті речення з виділеними звертаннями, пояснити вжиті розділові знаки; 4) віднайти в тексті речення зі звертаннями, поставити потрібні розділові знаки, пояснити їх; 5) скласти репліки-речення за допоміжними опорами, записати 1–2 репліки зі звертаннями, пояснити розділові знаки; 6) під час вироблення навичок виразного читання використовуються матеріали читанки з реченнями за метою висловлювання та звертаннями, зокрема: «Два півники», «Зайчику, зайчику», «Іди, іди, дощику», «Глухий дощик», «Подольночка», «Влітку день годує рік», «Колобок», «Горобець та билина», «Лисичка-сестричка», «Як дівчина короля перехитрила» та багато інших; 7) виділення і зачитування речень зі звертаннями, реченнями за метою висловлювання та оличністю.

У третьому класі учні повторюють теоретичний матеріал про розповідні, питальні, спонукальні та окличні й неокличні речення, вивчають матеріал про звертання і вживання розділових знаків у реченнях зі звертаннями. Учителю пояснює, що питальні речення мають питальні слова (*коли, де, як, чи, звідки, скільки* та інші), можуть мати звертання і формули мовленнєвого етикету, наприклад: **Скільки тобі вже років? Петрику, скажи, будь ласка, скільки тобі вже років?** Спонукальні речення відрізняються тим, що в них використовуються формули мовленнєвого етикету і також звертання, наприклад: **Скажіть, будь ласка, де ваша мама. Діти, скажіть, будь ласка, де ваша мама.** При вивченні окличних речень звертаємо особливу увагу на особливості їх інтонування, оскільки вимовляються з окликом, підвищеним голосом, з виділенням того слова, яке особливо сильно виражає почуття, наприклад: **Ой яка чудова українська мова!** (О. Підсуха). Щоб закріпити набуті знання про особливості основних типів інтонації, виробити необхідні навички розставлення розділових знаків пропонуються різні форми і прийоми роботи, наприклад: 1) читання одного й того ж речення з різною інтонацією – констатувальною, запитальною, спонукальною, окличною; 2) виділення із текстів, запропонованих учителем, речення за метою висловлювання, зачитування їх із правильною інтонацією; 3) складання вивчених видів за допоміжними опорами – ілюстрацією, серією малюнків, картинами; словами, словосполученнями, деформованим текстом тощо, робота над правильним їх інтонуванням. Вимовляючи розповідні речення, голос поступово підвищуємо, а потім знижуємо в кінці. У питальних реченнях виділяють логічним наголосом те слово, про що саме запитуємо. Ним може бути не лише питальне, але й будь-яке інше слово. Для спонукальних речень характерна особлива інтонація, яка виражає прохання, пораду, наказ, уживання звертання до осіб, із якими спілкуються тощо.

Особливо детально вчитель має працювати над ви-

робленням пунктуаційних умінь і навичок у реченнях зі звертаннями, які виражаються одним, двома або декількома словами, звертати увагу на інтонування речень зі звертаннями. У вимові звертання виділяються особливою окличною інтонацією. Найсильніша вона в тих випадках, коли звертання непоширене і стоїть на початку речення. Поширені звертання вимовляються із послабленою інтонацією. Для звертань у середині речення інтонація характеризується зниженням голосу, прискореним темпом вимови. Звертання, які стоять у кінці речення, зазвичай слабо виділяються у вимові, крім ужитих в кінці окличних речень. Важливою є робота над можливим сплутуванням звертання і підмета в реченнях, адже звертання, як і підмет, здебільшого виражається схожими формами іменника. Також важливо ознайомити учнів із поширеними звертаннями, до складу яких входять прикметники та присвійні займенники [1, с. 45–63].

Для закріплення вивченого упродовж перших двох років навчання і сприйнятого у третьому класі систематично проводяться вправи на:

1) розпізнавання розповідних, питальних, спонукальних, окличних і неокличних речень та речень зі звертаннями у текстах підручників з української мови і літературного читання;

2) зачитування речень із використанням відповідної інтонації;

3) розставлення відповідних розділових знаків у проаналізованих реченнях, коментування потреб їх уживання;

4) відображення вивчених видів речень, речень зі звертаннями у комп'ютерних презентаціях, на яскраво оформлених таблицях;

5) запис речень за метою висловлювання та окличністю і речень зі звертаннями на дошці й в учнівських зошитах.

У четвертому класі учні передусім повторюють пунктуаційні уміння і навички, здобуті у попередніх класах (розділові знаки у кінці речень за метою висловлювання, в окличних і неокличних реченнях, у реченнях зі звертаннями), які не потребують використання яскравої наочності чи технічних засобів. Вивчення ж пунктуації розпочинається із засвоєння знань про речення з однорідними членами і складні речення, що вимагає використання під час пояснення і закріплення вивченого яскравого оформлення у комп'ютерних програмах і за допомогою наочності. Ця робота вимагає інтонування вивчених речень із використанням пауз для набуття пунктуаційних навичок, визначених програмою. Розпочати роботу над пунктуацією доцільно зі спостережень над реченнями з однорідними членами – визначення їх у тексті, дотримання перелічувальної інтонації, вміння поставити питання. Продовжити її слід проведенням вправ на вироблення навичок уживання ком при однорідних членах речення, з'єднаних однією інтонацією або одночасно сполучниками та інтонацією. Тому робота над цим матеріалом передбачає: 1) відшукування речень з однорідними членами у вправах підручника з української мови і читанках, інтонування цих речень (дотримання пауз); 2) складання речень з однорідними членами за допоміжними опорами; 3) записування речень з однорідними членами під диктовку вчителя, самостійне розставлення розділових знаків, індивідуальне пояснення потрібності їх уживання.

Згідно із програмою учні четвертого класу ознайомлюються зі складним реченням лише в загальних рисах, виконуються вправи, в яких розглядаються складносурядні і складнопідрядні речення, хоч види зв'язку між простими реченнями у складному не вивчаються. Учителю під час роботи над складними реченнями наголошує на таких видах інформації:

1) якщо в реченні є одна граматична основа (підмет і присудок), то воно просте, якщо дві чи більше граматичних основ, то воно складне, наприклад: **Синє глибоке небо розгортає своє безкрає поле** (Панас Мирний). **Повітря дихало зимою, замовкла річка під горою**;

2) прості речення у складному можуть поєднуватися лише інтонацією, наприклад: **Темна ніч стояла над землею, спали міцним сном втомлені села**;

3) прості речення у складному можуть поєднуватися інтонацією і сполучниками *і, й, та, а, але*, наприклад: **Вітер стих, і чистий, свіжий сніг сріблом сяєв під блакитним наметом неба** (М. Коцюбинський);

4) прості речення у складному можуть поєднуватися сполучниками *що, щоб, де, куди, який, коли, тому що*, наприклад: **Вранці вплигло ясне сонечко на погідне небо**

поглянути, що зробила ніч із землею (М. Коцюбинський).

Під час вивчення складного речення вчитель звертає увагу учнів на інтонування всіх видів складних речень, уживання розділових знаків у складних реченнях. Важливим чинником у вивченні пунктуації учнями початкових класів є не тільки опора на синтаксис, виразне читання, але й навикористання асоціативної методики, зокрема, кольористичного методу. Суть його полягає у позначенні мовного матеріалу певними кольорами, які допомагають краще запам'ятовувати і правильно ним послуговуватися у писемній мовленнєвій практиці.

Перспективи формування пунктуаційних умінь і навичок вбачаємо у дослідженні вивчення пунктуації учнями початкових класів на основі допоміжного демонстраційного і дидактичного матеріалу.

Література та джерела

1. Біляєв О.М. Вивчення української мови в четвертому класі шкіл з російською мовою навчання: методичні рекомендації / [О.М.Біляєв, Д.М.Кравчук, К.М.Плиско, Л.М.Симоненкова, М.М.Шкільник, І.П.Ющук]. – К.: Рад. школа, 1979. – 151 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2006. – № 2.
3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов / М.Р.Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К.: Освіта, 2012. – 392 с.
5. Олійник Г.А. Формування навичок виразного читання в 1 класі: [Посібник] / Г.А.Олійник. – Тернопіль: СМП «Астон», 2001. – 178 с.
6. Сербенська О.А. Культура усного мовлення. Практикум: Навчальний посібник / О.А.Сербенська. – Львів, 2003. – 212 с.
7. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М.Морозов, Л.М.Шкряпуха. – К.: Наук. думка, 2000. – 600 с.

Соответственно к программе по украинскому языку для начальных классов определены актуальные требования к обучению пунктуации. Очерчена методика интегрированного изучения правил расстановки знаков препинания на основе синтаксиса и выразительного чтения – использование интонирования и паузации для выделения предложений по цели высказывания и восклицания, обращения, однородных членов предложения, сложных предложений. Сосредоточено внимание на выработке пунктуационных умений с помощью упражнений и заданий с придерживанием принципов систематичности, последовательности, наглядности, ведущей роли учителя, активности и сознательности учащихся.

Ключевые слова: пунктуация, знаки препинания, выразительное чтение, синтаксис, интегрированное обучение.

According to the framework of the Ukrainian language for primary school, the actual demands to the teaching punctuation have been determined. The methodic of the integrated teaching of the rules of positioning punctuation marks based on syntaxes and expressive reading have been considered – usage of tones and pauses for clarifying the sentences according to the purpose of the utterance, exclamation, addressing, homogeneous members of the sentences, complex sentences. The emphasis has been put on developing punctuation skills through exercises and tasks of the principles of regularity, consistency, visual aids, leading role of a teacher, students' activity and conscience.

Key words: punctuation, punctuation marks, expressive reading, syntaxes, integrated teaching

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ

Горбатюк Роман Михайлович
Фендьо Олена Миколаївна

м. Тернопіль

У представлених матеріалах публікації здійснено спробу обґрунтувати особливості формування професійної культури інженерів-педагогів у галузі транспорту. Проаналізовано найбільш ефективні навчальні компоненти фахової підготовки майбутніх фахівців. Пропонуються відповідні рекомендації з удосконалення організації навчально-виховного процесу на засадах кредитно-трансферної технології.

Ключові слова: кредитно-трансферна технологія навчання, компоненти, професійна культура, підготовка, інженери-педагоги, транспорт.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір ставить у центр вітчизняної педагогіки пріоритет людської особистості. XXI століття висуває до освіти нові вимоги. Провідні держави світу освоюють стратегію сталого людського розвитку. Людство помітно змінює орієнтації у бік демократії, піднесення авторитету особистості, її культури, толерантності та ринкових відносин, утверджує їх, як важливі напрями нової світової динаміки. Життя в умовах демократії, ринку, новітніх інформаційних технологій стає невідворотною перспективою [1]. Тому проблема формування культури випускників педагогічних університетів є актуальною.

Реформування вищої освіти відповідно до положень кредитно-трансферної технології навчання спрямоване на модернізацію змісту підготовки майбутніх фахівців відповідно з сучасними світовими вимогами та введення загальноєвропейських механізмів оцінки і порівняння результатів навчання [2]. Гостра конкуренція на ринку високоякісних освітніх послуг посилює вимоги до формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту.

Аналіз останніх досліджень. Висвітленню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних авторів: С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Пехоти, В. Семиченка, В. Слассьоніна та ін.

У науковій літературі за останні роки появились окремі роботи, в яких трактується поняття «професійна культура» та положення теорії професійно-педагогічної компетентності інженерів-педагогів (А. Ашероу, І. Васильєв, Е. Зєср, О. Коваленко, О. Маленко, Н. Ничкало, О. Щербак). Проте, у зазначених працях недостатньо приділено уваги формуванню професійної культури в майбутніх інженерів-педагогів в галузі транспорту.

Метою статті є аналіз основних засад формування професійної культури в майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту.

Виклад основного матеріалу. Професійна культура – це творче бачення та переосмислення проблем, що виникають за умов відсутності цієї культури. Тому, культура інженера-педагога передбачає наявність сучасного мислення, а це, насамперед, вміння правильно і глибоко мислити, самостійно аналізувати явища і процеси, бачити в них головне і особливе тощо. Таким чином, професійна культура інженера-педагога в галузі транспорту може бути виявлена: набуттям майбутнім фахівцем професійних компетентностей, коли вони органічно поєднуються із сучасними інформаційними технологіями та становлять його

світогляд; здатністю особистості до креативного мислення і постійного самовдосконалення, самоосвіти.

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів в галузі транспорту передбачає засвоєння професійних знань, формування професійної компетентності, сформованість професійно значущих якостей, необхідних для участі в професійній діяльності. Однак професійну культуру майбутніх фахівців, на нашу думку, ніяк не можна спрощувати до системи вузькопрофесійних знань, умінь і навичок. Це поняття є ширшим і включає весь потенціал особистості. Визначаючи не лише пізнавальні інтереси студента, професійна культура обумовлює його світоглядні установки, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо. Таким чином, професійну культуру можна розглядати як інтегровану якість особистості.

Зазначимо, що професійна культура інженера-педагога в галузі транспорту має різні рівні сформованості. Головний рівень можна умовно назвати інформаційним. Крім того, розрізняють три блоки вимог до характеристики інженера-педагога: до особистості; до фахівця (має відповідні педагогічні і технічні знання); до професіонала (володіє сучасними освітніми технологіями).

Для того, щоб синтезувати загальну схему процесу становлення професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту, проаналізуємо основні аспекти діяльності таких фахівців та їх взаємозв'язок на прикладі спеціальності 6.010100 «Професійна освіта. Транспорт».

У структурному відношенні поняття про професійну культуру інженерів-педагогів повинно включати низку компонентів: професійну майстерність, технічне і педагогічне мислення, інформаційну підготовку, комунікабельність тощо. Проте, це тільки макрокомпоненти, які відображають загальний зміст професійної підготовки інженерів-педагогів у галузі транспорту, і потребують внутрішнього наповнення відповідними дисциплінами. Специфіка підготовки інженера-педагога в галузі транспорту полягає у тому, що він повинен мати «... глибокі знання не тільки у сфері професійної діяльності, але й в області формалізації задач управління транспортними процесами та забезпечення функціонування транспортних систем на всіх рівнях організації» [3]. Таким чином, це розширює спектр дисциплін навчального плану спеціальності «Професійна освіта. Транспорт», що забезпечить багатогранну підготовку інженера-педагога.

Розглянемо структурну схему фундаментальної і фахової підготовки бакалаврів спеціальності «Професійна освіта. Транспорт» (рис. 1).

На основі цієї схеми виявлені найбільш логічно важливі (продуктивні) навчальні компоненти формування професійної культури майбутніх фахівців, зокрема: технічна, методична та психолого-педагогічна. В умовах інтенсивного розвитку галузі автомобілебудування, збільшення обсягів вантажних і пасажирських перевезень, появи сучасних методів управління транспортними потоками, професійне становлення майбутнього інженера-педагога залежить від характеру (рівня) його активності в освоєнні інформаційно-освітнього простору: чим вищий рівень активності студента на всіх етапах професійної підготовки, тим більш високий ступінь професійного розвитку досягається, зростає трансформація професійної освіти в самоосвіту, самоактуалізацію і саморозвиток.

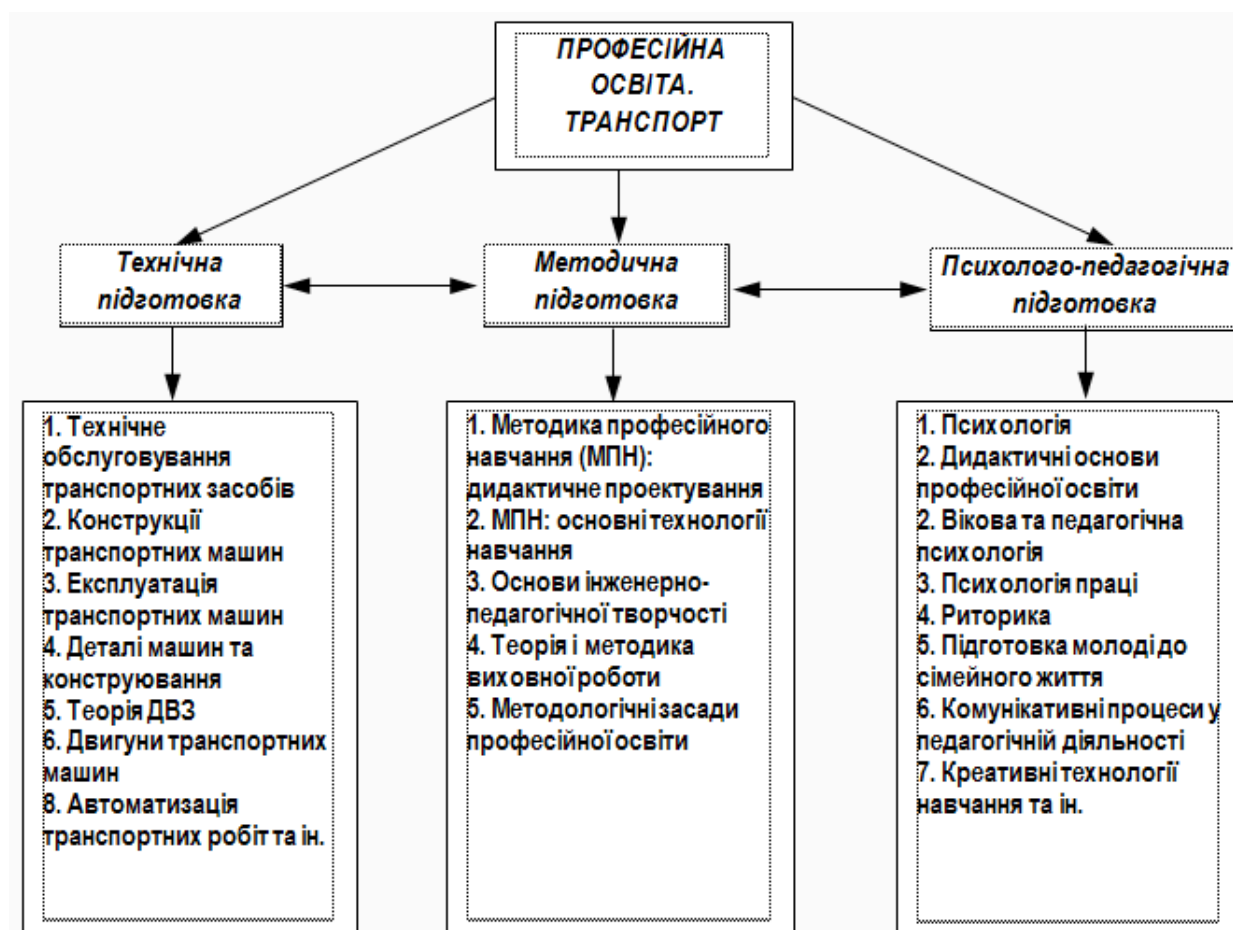


Рис. 1. Структурна схема підготовки бакалаврів спеціальності 6.010100 «Професійна освіта. Транспорт»

Для підготовки бакалаврів спеціальності 6.010100 «Професійна освіта. Транспорт» вивчається понад 70 дисциплін, що призводить до роздрібненості знань, надлишкової тавтології та перевантаження студентів. Тому основною проблемою навчального плану в контексті кредитно-трансферної технології навчання є розробка оптимальних структурно-логічних схем навчального процесу. Основна суть змін, внесених до організації та змісту навчального процесу полягає в структурованості та диференціюванні, під кутом зору логічної наступності програми базової (рівень бакалавра) і повної (рівні спеціаліста і магістра) освіти.

Незважаючи на сказане вище, доцільно зробити певні застереження відносно навчальних планів. Для педагогічного вищого навчального закладу не може бути випусковим рівень бакалавра, оскільки базова освіта не дає йому можливості влаштуватися на робоче місце, тобто приймати участь у конкурентній боротьбі на ринку праці. Та й чотирирічне планування є невеликим терміном для підготовки інженера-педагога в сфері транспорту, який би володів високими теоретичними, практичними і методичними знаннями.

Вдосконалення фундаментальної і фахової підготовки є основною проблемою професорсько-викладацького складу інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ). Суть цієї проблеми зводиться до того, що викладач повинен більше давати студентам інформації про сучасні інформаційно-освітні технології, про закони і закономірності, тенденції і концепції розвитку, тобто узагальнювати матеріали, а не оперувати статистичними даними, які можуть бути допоміжними під час характеристики

явищ чи процесів. Це дасть можливість скоротити кількість предметів, інтегрувати їх і змінити підходи до формування професійної культури майбутнього інженера-педагога в галузі транспорту.

Важливим аспектом формування професійної культури майбутніх фахівців в галузі транспорту є використання нових освітніх технологій навчання в області інтерактивного спілкування викладача і студента. Воно криється в індивідуальній роботі зі студентом, в якій розкривається їх творчий потенціал, можливості самостійного поповнення знань, вміння працювати з науковими матеріалами, використовуючи сучасні освітні технології та відповідний інструментарій. Студенти не повинні самостійно опрацьовувати окремі теми навчального курсу чи цілі розділи програми, а знайомитись з літературою, яка розширюватиме їх знання в тій чи іншій області й, відповідно, сприятиме кращому розумінню основних положень і процесів.

Постає проблема зміни психології студентів до навчання у вищих навчальних закладах, а викладачів – до використання сучасних освітніх технологій, локальних середовищ і всесвітньої комп'ютерної мережі Internet. У цьому плані індивідуальний підхід до організації навчання і контролю знань студентів вимагає затрат часу та зусиль викладачів. З огляду на це, актуальним буде скорочення аудиторного навантаження викладачів та розширення індивідуальної роботи зі студентами, контролю якості їх знань, одержаних самостійно. Отже, є необхідність зменшити кількість студентів, що припадає на одного викладача. Це автоматично призведе до збільшення ставок. А чи ми готові до вирішення даного питання?

Заслугує на увагу і проблема обсягу навчальних дисциплін, які треба засвоїти студентам, здобуваючи ту чи іншу професію. Мабуть їм не потрібно повторно вивчати ті предмети, які мають загальнонауковий напрям і вивчаються в середній школі. Разом із тим, було б краще організовувати науково-дослідну роботу студентів, залучаючи їх до кафедральної наукової тематики. Результатами такої роботи є виконання конкурсних наукових робіт, підготовка курсових, дипломних і магістерських робіт, рефератів, статей та іншої наукової продукції.

Навіть під час реалізації вказаних напрямів, невідповідність з європейською освітою залишається істотною, тому заходи щодо впровадження європейського досвіду мають бути системними і багатими за змістом, включаючи внутрішні вузівські зміни в організації навчання та науково-методичному забезпеченні.

Останнім часом активізувалась діяльність викладачів щодо розробки навчально-методичних комплексів. До їх складу входить навчальний план, модернізований відповідно до вимог кредитно-трансферної системи (ECTS). Саме кредитно-трансферну систему розглядаємо як засіб підви-

щення мобільності студентів під час переходу з однієї навчальної програми на іншу; робочі програми, в котрих міститься інформація про кількість кредитів, що відводяться на вивчення конкретної навчальної дисципліни з поділом на аудиторні заняття, індивідуальну та самостійну роботу; програми, поділені на змістовні модулі, які містять лекційні і лабораторно-практичні теми; електронні навчально-методичні комплекси – тексти лекцій, розробки лабораторно-практичних занять, завдання для самостійного, поточного і підсумкового контролю та для індивідуальної навчально-дослідної роботи студентів, рекомендовану літературу тощо.

Окремим елементом входить в ECTS система оцінювання якості знань студентів. У процесі підготовки інженерів-педагогів в галузі транспорту прийнято традиційну європейську стобальну шкалу, яка використовується в університеті. Розподіл та обґрунтування кількості балів за змістовими модулями (табл. 1) і за кожною конкретною темою та видом діяльності сприяє систематичній праці студентів протягом семестру, а також виробляє в них культуру і ставлення до засвоєння знань.

Таблиця 1

Структура дисципліни «Технічне обслуговування транспортних засобів»

Напрямок, освітньо-кваліфікаційний рівень	Організаційно-методична характеристика навчальної дисципліни			
	Академічна характеристика	Структура		Зміст
1	2	3		4
6.010100 Педагогічна освіта Бакалавр Інженер-педагог Професійна освіта. Транспорт	Рік навчання: 0,5 Семестр: 6 Кількість тижнів навчання: 8 Кількість годин на тиждень: 1,5 (2) Позиція за базовим навчальним планом: дисципліна за вибором ВНЗ Кількість ECTS кредитів: 3	Кількість залікових кредитів і змістових модулів в них: 2 ЗМ Кількість годин: 108 Загальна: 108 Лекції: 20 Семінари: – Лабораторні: 22 Самостійна робота: 56 Індивідуальна робота: 10 Вид індивідуального завдання: розробка операційно-технологічної карти технічного обслуговування вузлів та агрегатів автомобіля		Мета: формування у студентів необхідного рівня вмінь та навичок технічного обслуговування (ТО) транспортних засобів для забезпечення високого технічного рівня, безпеки та максимальної ефективності їх виробничого використання; освоєння технологічного процесу ремонту та відновлення деталей автомобілів. Завдання: сформувати навички розрахунку і планування ТО та ремонту автомобілів з метою проведення аналізу стану транспортних засобів і прийняття професійного рішення щодо усунення виявлених несправностей під час організації роботи промислових дільниць автотранспортних підприємств.
	Вид підсумкового контролю: залік (6 с)			Змістовий модуль 1 (ЗМ1). Сутність процесу ТО транспортних засобів. Змістовий модуль 2 (ЗМ2). Проектування технологічного процесу ТО та ремонту вузлів і агрегатів автомобіля.
		Кількість балів за:		
		Поточний контроль	ІНД3	Підсумковий контроль (тест)
		ЗМ1	ЗМ2	15
		35	35	15

Однією зі складових постійного вдосконалення навчального процесу є розробка викладачами інтерактивних електронних навчально-методичних комплексів з основних дисциплін бакалаврської підготовки. Вони повинні бути у вільному доступі в електронній мережі університету і широко використовуватись у навчальному процесі як на лекцій-

них, лабораторно-практичних заняттях, так і в організації індивідуальної та самостійної роботи студентів.

З метою оптимізації навчального процесу та ефективного використання сучасних інформаційних технологій в університеті створено низку електронних читальних залів та аудиторій з можливим використанням мультимедійних

технологій. Особливої уваги заслуговують курси для викладачів та магістрів за програмою «Intel – навчання для майбутнього». Остання передбачає навчання за проектною методикою на основі Державних стандартів освіти України, сприяє оптимізації викладання технічних і психолого-педагогічних дисциплін.

Невід'ємним напрямом розширення інженерно-педагогічної підготовки та формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту є навчальні (технологічні, пропедевтичні, педагогічні) практики. На їх проведення у навчальному плані бакалаврської підготовки відводиться 32 кредити або майже 14 % навчального навантаження. Навчальні практики дають змогу закріпити теоретичний матеріал в умовах, наближених до реальних, а здобути навички використовувати у професійній діяльності. В цьому плані варто узагальнити здобутий багаторічний досвід і подумати, як його оптимізувати так, щоб зміст був ще більше пов'язаний з майбутніми виробничими функціями і типовими завданнями інженера-педагога.

Робота з удосконалення навчально-виховного процесу спрямована на розвиток інженерно-педагогічної науки та збереження кращих національних освітніх традицій. Для

впровадження цих напрямів необхідно використовувати існуючі ресурси та світові тенденції щодо оптимізації сучасної культури викладання та організації навчально-виховного процесу. З цією метою кафедрою машинознавства та транспорту ТНПУ було проведено декілька нарад та семінарів для викладачів щодо використання і впровадження кредитно-трансферної технології навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Перелічені напрями формування професійної культури майбутнього інженера-педагога спеціальності «Професійна освіта. Транспорт» – це тільки окремі штрихи, які повинні лежати в основі оволодіння знаннями і навичками та в основі організації навчально-виховного процесу на засадах кредитно-трансферної технології навчання, що на відміну від традиційної освіти поступово переорієнтовується на розвиток особистості студентів, їх творчих якостей.

Розробка оптимальної моделі підготовки майбутніх фахівців у галузі транспорту в контексті кредитно-трансферної технології та приведення у відповідність до європейських стандартів змісту і форми організації навчання є перспективою подальших досліджень.

Література та джерела

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – № 29. – 2001. – С. 4–6.
2. Степко М. Ф. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / [В. Г. Кремін, М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] / За редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
3. Калініченко О. П. Організація перевезень вантажів: Навчальний посібник. / О. П. Калініченко, О. В. Россолов. – Харків: Видавництво ХНАДУ, 2005. – 123 с.

В представленных материалах публикации предпринята попытка обосновать особенности формирования профессиональной культуры инженеров-педагогов в области транспорта. Проанализированы наиболее эффективные учебные компоненты профессиональной подготовки будущих специалистов. Предлагаются соответствующие рекомендации по совершенствованию организации учебно-воспитательного процесса на основании кредитно-трансферной технологии.

Ключевые слова: кредитно-трансферная технология обучения, компоненты, профессиональная культура, подготовка, инженеры-педагоги, транспорт.

The submitted publication seeks to justify the peculiarities of the professional culture of engineers and educators in the field of transport. The most effective training components of training of future specialists have been analysed. The authors propose appropriate recommendations for improving the organization of the educational process on the basis of credit-transfer technology.

Key words: credit transfer technology training components, professional culture, training, engineers, teachers, transport.

УДК 37.013.42.376.58

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ І ФОРМИ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЩОДО ВІЛ/СНІДУ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Грабовська Тетяна Іванівна
Грабовський Олександр Володимирович
Баторі-Тарці Зіта Іштванівна

м.Ужгород

У статті висвітлюється роль навчального закладу у формуванні навичок здорового способу життя та профілактиці ВІЛ-інфекції/СНІДу серед учнівської молоді; розкриваються сутність та особливості сучасної педагогічної методики розвитку життєвих навичок, яка базується на гуманістичних ідеалах, повазі до прав людини, делікатному ставленні до гендерних проблем; проаналізована доцільність запровадження профілактичних програм у навчальних закладах для розширення знань, умінь

та навичок учнівської молоді, досягнення позитивних змін у ставленні до свого здоров'я і в намірах ведення здорового способу життя, що може зменшити уразливість учнів в умовах епідемії ВІЛ/СНІДу.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, профілактика ВІЛ/СНІДу, методика розвитку життєво необхідних навичок, профілактичні програми, тренінговий курс, гуманістичні ідеали, повага до прав людини, толерантність.

Постановка проблеми. За період поширення епідемії ВІЛ/СНІДу в Україні стало зрозуміло, що її поки не вдається стримати і стабілізувати. Це пов'язано не лише з відсутністю належного фінансування та кадрового забезпечення, але й з недоліками основних методологічних та методичних підходів у профілактичній роботі, зокрема зосередженості донедавна основної уваги на групах ризику та найбільш уражених регіонах країни. Досвід багатьох країн світу переконує нас в тому, що для ефективної протидії будь-якої епідемії самої лише інформації недостатньо. Навіть коли люди обізнані зі шляхами передання ВІЛ-інфекції і методами захисту від неї, знають про небезпеку вживання алкоголю і наркотичних речовин, вони не завжди можуть захистити себе, неспроможні протистояти негативному впливу оточення, будувати рівноправні стосунки, долати стреси, відмовлятися від небезпечних пропозицій чи обговорювати необхідність використання презервативів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питання формування навичок здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу серед учнівської молоді розглядалася в працях вітчизняних науковців та практиків: О.Балакіревої, М.Буроменського, Р.Вайноли, О.Вакуленко, В.Васильєва, Б.Ворника, Т.Воронцової, Г.Голобородько, О.Дубогай, Т.Журавель, В.Зайцева, І.Зверєвої, Н.Зимівець, В.Касаткіна, Т.Кириченко, Б.Лазоренка, Ю.Лісіцина, В.Лютото, Т.Лях, О.Нікітіної, В.Петровича, О.Пилипенка, В.Пономаренка, О.Пурік, С.Свириденко, В.Шешенка, Л.Сущенко, С.Терницької, Н.Хоменко, Т.Цюман та інші. Сьогодні у цьому напрямку продовжують працювати вітчизняні та зарубіжні вчені, серед яких слід відзначити: Г.Апанасенко, В.Войтенко, І.Гундаров, В.Куліков, І.Мурахов, В.Петленко, Л.Попова та інші дослідники. Оскільки здоров'я людей належить до числа глобальних проблем, що мають життєво важливе значення для всього людства, то заохочення сьогоднішніх та майбутніх протиріч може призвести в перспективі до катастрофічних наслідків. Тому існує потреба узагальнення теоретичних підходів, практичного досвіду, вивчення змісту та виділення напрямів формування здорового способу життя та попередження ВІЛ/СНІДу серед учнівської та студентської молоді у закладах освіти.

Мета статті. Розкрити теоретичні питання проблеми формування здорового способу життя, проаналізувати зміст та основні напрямки профілактики ВІЛ/СНІДу серед учнівської молоді в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Серед пріоритетних напрямів профілактики ВІЛ/СНІДу слід відмітити інформаційно-просвітницьку роботу з дітьми і молоддю. Тому необхідно наголосити на тому, що в процесі профілактичної роботи важливо зробити акцент на формуванні в учнівської молоді таких життєвих навичок:

- 1) *емоційно-вольових*: самоконтролю, гартування волі;
- 2) *інтелектуальних*: самоусвідомлення та самооцінки, аналізу проблем і прийняття відповідальних рішень, критичного і творчого мислення, усвідомлення життєвих цінностей;
- 3) *соціальних*: упевненої та гідної поведінки, ефективного спілкування, протистояння негативному впливу оточення, розв'язання конфліктів.

Результати досліджень Інституту соціальної та політичної психології також переконують нас у необхідності змін у практиці профілактичної роботи, адже її зумовлюють наступні психолого-педагогічні фактори [1, с.9]:

1. Підвищуються, порівняно з попередніми роками, темпи наркотизації дітей, підлітків та молоді.

2. Наркоманія і токсикоманія уражають усе молодші вікові групи. Зокрема середовища школярів переміщуються від типових груп «соціального ризику» до учнів елітних освітніх закладів.

3. Посилюється соціальна дезадаптація підлітків і молоді, повна або часткова виключність їх з освітньо-виховного процесу, поширення ризикованих форм поведінки, рання сексуальна активність.

4. Дедалі більше даються взнаки безпорадності та некомпетентності усіх категорій сімей (кризових, неблагополучних, відносно неблагополучних) у питаннях вживання дітьми алкоголю, наркотиків, ранньої статевої активності. У сімейному вихованні силові методи, каральні нотації, негативний приклад батьків, що практикують форми нездорової побутової поведінки.

5. Поглиблюється невідповідність існуючих форм профілактичної роботи сучасним вимогам, дається взнаки відсутності погодженості в роботі відповідальних за це фахівців, установ та організацій.

За статистичними даними, наданими експертами Об'єднаної програми ООН з ВІЛ/СНІД (ЮНЕЙДС) [2, с.29]: «Кількість нових ВІЛ-інфікованих і кількість смертей від СНІДу в усьому світі скорочується, «світ починає повертати поширення ВІЛ назад». На сьогоднішній день загальна кількість людей, що живуть з ВІЛ/СНІД, складає понад 33 млн. За рік 2,7 млн. людей заразилися ВІЛ, з них 420 тис. у віці до 15 років; близько 2,1 млн. людей померли від СНІДу, з них 330 тис. у віці до 15 років. Профілактичні заходи стосовно передання ВІЛ від матері до дитини привели до зменшення на 24% загальної кількості нових випадків інфекцій серед новонароджених. Сім країн досягли щонайменше 25% зниження поширеності випадків ВІЛ-інфекції серед молодих жінок, що відвідують жіночі консультації. Найбільша кількість інфікування – в країнах з низьким рівнем життя. Наприклад, країни Африки залишаються найбільш серйозним вогнищем захворювання. Близько 70% всіх нових випадків зараження ВІЛ відбуваються саме в цьому регіоні. У Центральній Азії і Східній Європі кількість людей, інфікованих ВІЛ, за останні десять років майже потроїлася».

За даними Українського центру контролю за соціально-небезпечними хворобами, ситуація з ВІЛ/СНІДом в Україні розвивалася таким чином [3, с.6-9]: з 1987 до липня 2013 року офіційно зареєстровано понад 234 257 випадків ВІЛ-інфекції серед громадян України. Динаміка щорічної реєстрації нових випадків ВІЛ-інфікування представлена на рис.1.

Середньодержавний показник поширеності ВІЛ-інфекції в Україні, що визначається кількістю ВІЛ-інфікованих осіб на 100 тисяч населення, з 01.01. 2009 року до 01.01. 2013 року виріс з 192 до 300,9 [4, с.38]. Тільки в Закарпатській області середньообласний показник поширеності ВІЛ-інфекції за останні сім років виріс майже в три рази і за статистичними даними на 01.01.2014 року сягає 25,7 [5, с.190] (рис.2).

Крім того, близько 65% ВІЛ-інфікованих в Україні – це молоді люди віком 15-29 років. Головною причиною інфікування є вживання наркотиків і незахищені статеві контакти. Порівняльні соціологічні дослідження [6, с.81] свідчать, що значна частина 15-річних юнаків і дівчат, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) і вищих навчальних закладах (ВНЗ), демонструють ризиковані практики поведінки – вживають психоактивні речовини і мають досвід статевих стосунків. Так, 46% хлопців і 25% дівчат-першо-



Рис. 1. Кількість нововиявлених випадків ВІЛ-інфекції

курсників ПТНЗ щодня курять, серед учнів десятого класу ЗНЗ таких 18% і 9% відповідно, а серед першокурсників ВНЗ – 26% і 8%. Принаймні раз на тиждень вживають пиво 52% першокурсників ПТНЗ, 38% десятикласників ЗНЗ і 46% першокурсників ВНЗ. Наркотичні речовини (марихуану, гашиш) вживали щонайменше 26% першокурсників

ПТНЗ проти 12% десятикласників і 20% першокурсників ВНЗ. Більш як 53% хлопців і 36% дівчат-першокурсників ПТНЗ повідомили про досвід статевих стосунків. Серед десятикласників ЗНЗ таких відповідно 31% і 13%, а серед першокурсників ВНЗ – 43% і 20%.

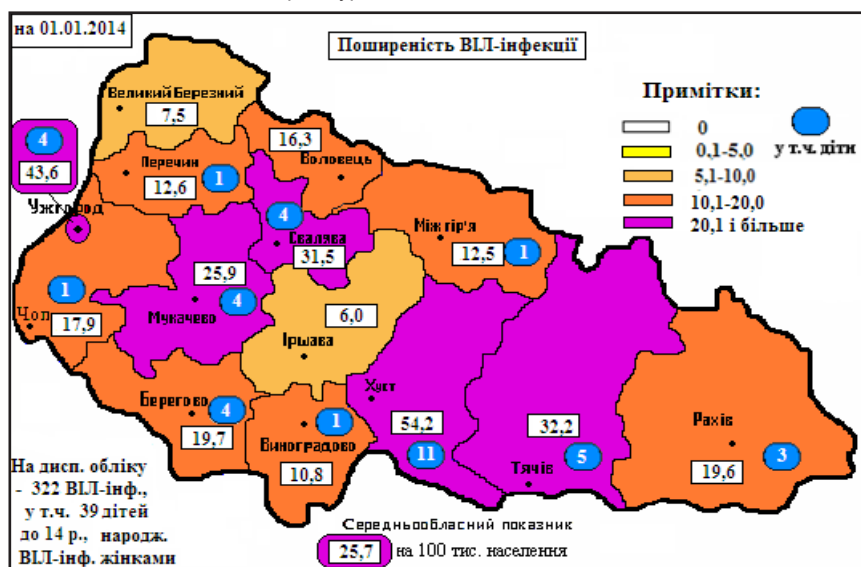


Рис. 2. Поширеність ВІЛ-інфекції в Закарпатській області

У зв'язку з цим, на національному рівні прийнято низку стратегічних державних програм, спрямованих на збереження здоров'я населення України: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 вересня 2010 року №1808 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері протидії поширенню наркоманії, боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин та прекурсорів на 2011-2015 роки», Державна програма «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015 року, Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22 листопада 2010 року №2140 «Про затвердження плану заходів щодо виконання Концепції реалізації державної політики у сфері протидії поширенню наркоманії, боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин та прекурсорів на 2011-2015 роки», Загальнодержавна програма забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, лікування, догляду та підтримки ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2009-2013

роки, Загальнодержавна програма імунопрофілактики та захисту населення від інфекційних хвороб на 2009-2015 роки та ін.

Завдяки цьому з'явилися перші ознаки стабілізації епідемічної ситуації. Наприклад, завдяки впровадженню антиретровірусної терапії зупинилося щорічне зростання показника смертності від зумовлених СНІДом захворювань. Найвагоміших результатів вдалося досягти серед молоді. Починаючи з 2004 року реєструється щорічне зменшення відсотка нових випадків ВІЛ-інфікування серед вікової групи 15-24 років. Це свідчить про ефективність профілактичної роботи з молоддю, яка не тільки сприяє розвитку та саморозвитку підлітків та молоді як суб'єктів життєдіяльності, а й дає змогу сформувати у них позитивні мотивації стилю життя: усвідомлення системи пріоритетів життєвих цінностей та здорового способу життя; здатність до оптимістичного сприйняття життя та орієнтації на професійний успіх

та кар'єру; набуття певних адаптаційних навичок, розвиненість комунікативної та емоційно-вольової сфери в життєвому просторі особистості; потреби та необхідність у здоровому способі життя, стимулюванні творчих підходів до фізичного, психологічного та духовного самовдосконалення; привернути увагу молоді до проблем планування сім'ї та репродуктивного здоров'я чоловіків та жінок; виховувати шанобливе ставлення до жінки, шлюбу, сім'ї.

Зауважимо, що «надзавданням» профілактичної роботи, особливо серед учнівської молоді, є також створення у кожного власної моделі безпечної поведінки, спрямованої на зниження ризику зараження ВІЛ, формування зваженого ставлення до проблеми СНІДу. Щоб вирішити це завдання, потрібно відшукати нові форми профілактичної роботи або використовувати традиційні форми, надаючи їм таких сучасних ознак, які відповідали б інтересам і потребам молоді, спонукали учнів осмислено діяти, сприяли формуванню особистої позиції щодо проблеми. У педагогічній практиці є багато різних форм і методів роботи з учнями. Учителям, психологам та шкільним, медичним працівникам, соціальним педагогам, що проводять профілактичну роботу, слід, звертаючись до цих форм, проникати в емоційну, творчу, діяльнісну сфери дитини, намагатися зробити профілактику не формальною, а дієвою, продуктивною.

В шкільній практиці варто використовувати театралізовані, інтерактивні, ігрові, інтелектуально-пізнавальні, тренінгові та інші форми виховної роботи, а також застосовувати таку форму профілактики, як інформаційна кампанія, або шкільна кампанія.

Театралізовані форми роботи – найскладніші й найцікавіші форми, які розкривають тему за допомогою художніх образів, засобів театралізації, використання творчих здібностей учнів. Під час їх підготовки відбувається колективна креативна діяльність учнів і вчителя. Вистави можуть бути показані багаторазово, що дає можливість працювати з великою і різноманітною аудиторією.

Ігрова програма. Основним засобом вираження у цій формі є гра. Саме через гру подається зміст, за допомогою неї моделюються різні ситуації, у яких формуються й відпрацьовуються необхідні навички. Ця форма у профілактичній роботі допомагає створити атмосферу активних, позитивних дій, яскраво виразити ідею програми. Сюжет ігрової програми потребує певної логіки і сценічного рішення. В ігровій програмі допускається театралізація, тут обов'язково потрібен яскравий реквізит, відкритий контакт з аудиторією.

Інтерактивна акція, на відміну від ігрової програми, не має певного сценарію, а лише сценарний план. Акція – це низка заходів, у нашому випадкові профілактичних (розповсюдження спеціальної літератури, презентація організацій, що працюють над проблемою ВІЛ/СНІДу, тощо). Здебільшого акція спрямована на широкий загал зацікавлених темою людей.

Ток-шоу також є інтерактивною телевізійною програмою. Її використання у профілактичній роботі може бути доречним, якщо запросити до участі людей, які живуть із ВІЛ, чи спеціалістів із даної проблеми: психологів, медиків, чие спілкування з аудиторією буде дійсно діалогічним, рухливим, цікавим.

Гра станціями – інтерактивний жанр, де учасникам пропонується рухатися від «станції» до «станції» і, зупиняючись, отримувати чи демонструвати свої знання, набувати чи демонструвати певні навички. Для проведення профілактичної роботи можна влаштувати станції, які за темою відповідають різним аспектам проблеми ВІЛ/СНІДу.

Динамізм, яскравість, наявність ігрового моменту, ситуація змагання – дають змогу в рухливій, дієвій формі всебічно ознайомити із проблемою велику аудиторію. Дуже доречно використовувати інтерактивні форми у профілактичній роботі, тому що вони досить легкі у підготовці й водночас ефективні в роботі.

Інтелектуально-пізнавальні форми. Частіше за все – це варіанти телевізійних програм: «Що? Де? Коли?», «Слабка ланка» тощо. Можна підійти до цього жанру більш творчо і створити авторську за формою програму. Незмінним залишається зміст, основа якого «запитання – відповіді».

Художньо-прикладні форми. Це конкурси малюнка, виставки квітів, захист технічних проектів, презентації музейних експозицій тощо. Ці форми здатні містити візуальну інформацію, впливати на свідомість завдяки образотворчим засобам, до того ж адресовані великій і різномірній аудиторії (це може бути створення авторських малюнків на футболках, проектів пам'ятника, зйомка рекламного ролика, конкурс графіті тощо).

Інформаційна кампанія як система заходів. Це комплексна система заходів, об'єднаних загальною стратегічною метою і проведених у визначений, обмежений час. Інформаційна кампанія впливає на цільові групи населення за допомогою різних засобів і каналів масового й індивідуального інформування й навчання з метою спонукання до прийняття нових, корисних для них самих і для суспільства моделей поведінки у визначеній галузі життя.

Ще одним видом профілактичної діяльності у школах є **тренінгові форми роботи**, які проводяться з батьками, адміністрацією школи, вчителями. Заслугує на увагу тренінговий курс Воронцової Т.В., Оржеховської В.М., Пономаренко В.С. «Захисти себе від ВІЛ», спрямований на досягнення двох базових цілей [7, с.30]:

перша – захист молоді, якій доводиться дорослішати й розв'язувати проблеми створення сім'ї та народження дітей в умовах епідемії ВІЛ/СНІДу;

друга – захист людей, які живуть з ВІЛ. Вони є частиною українського суспільства і потребують не лише медичної допомоги, але й можливостей для реалізації своїх невід'ємних прав, таких як право на навчання і роботу.

Нормативними підставами для впровадження даного курсу у навчальних закладах є закони України, що прямо передбачають впровадження програм профілактики ВІЛ/СНІД [8, 9], а також накази Міністерства освіти і науки України.

При викладанні даного курсу, як і при проведенні профілактичної роботи щодо ВІЛ/СНІДу в учнівському середовищі, доцільно використовувати сучасну педагогічну методику розвитку життєвих навичок, спрямовану на формування здорової і просоціальної особистості, яка гармонійно поєднує функції навчання, виховання і розвитку соціально-психологічної компетентності молоді. У ній широко застосовуються тренінгові форми навчання з тим, щоб залучити до співпраці не лише активних учнів, а й тих, кого вважають слабкими чи пасивними.

Навчальний курс спрямовано на розвиток життєвих навичок учнівської молоді 15-18 років і реалізує відому формулу індивідуального захисту від ВІЛ: утримання, вірність, захист, стерильність. Він структурований за такими модулями.

Модуль 1. Базова інформація про ВІЛ/СНІД/ІПСШ знайомить учнів з базовими поняттями курсу, інформацією про шляхи зараження ВІЛ/ІПСШ і методами захисту від них.

Модуль 2. Рівноправні стосунки: «Ні» алкоголю й нар-

котикам присвячений тренінгу навичок розбудови рівноправних стосунків і протидії негативному соціальному тиску.

Модуль 3. Відповідальна поведінка: відстрочення початку статевого життя присвячено пропаганді родинних цінностей і профілактиці ранніх статевих стосунків.

Модуль 4. Відповідальна поведінка: «Ні» насиллю і не захищеним контактам знайомить з видами й ознаками сексуальних домагань і сексуального насилля та кримінальною відповідальністю за ці види злочинів.

Модуль 5. Протидія дискримінації. Підтримка людей, які живуть з ВІЛ присвячено формуванню толерантного ставлення до людей, які живуть з ВІЛ.

Як бачимо, педагогічні впливи на молодь за тренінговим курсом «Захисти себе від ВІЛ» спрямовані на: надання учням достовірної і повної інформації з проблеми ВІЛ/СНІД/ІПСШ; формування відповідального ставлення до цієї

проблеми і толерантного ставлення до людей, які живуть з ВІЛ; розвиток необхідних умінь і навичок, які зменшують схильність молоді до ризикованої поведінки; пропагування родинних цінностей та відповідальної статевої поведінки; посилення мотивації до здорового способу життя.

Висновки. Отже, впровадження ефективних програм профілактики ризикованої поведінки для учнівської молоді є вкрай необхідним. Такі програми забезпечують вплив на поведінку учнів шляхом підвищення їх мотивації до здорового способу життя і набуття необхідних для безпечної поведінки знань, ставлень, практичних і життєвих навичок. З іншого боку, люди, які живуть з ВІЛ, стали частиною українського суспільства і потребують не лише медичної допомоги, але й можливостей для реалізації своїх невід'ємних прав, таких як право на навчання і роботу. Тому, профілактичні програми спрямовані також на подолання стигми і дискримінації ВІЛ-інфікованих та членів їхніх родин.

Література та джерела

1. Ефективні форми роботи з попередження епідемії ВІЛ/СНІДу серед дітей та молоді / Український інститут соціальних досліджень, 2002. – 149 с.
2. Young people and HIV/AIDS opportunity in crisis / Unated Nations Children's Fund, Joint Unated Nations Programme on HIV/AIDS and World Health Organization, Geneva, 2009.
3. ВІЛ-інфекція в Україні. Інформаційний бюлетень №39. – К.: МОЗ України, Укр. центр контролю за соціально небезпечними хворобами, 2013. – 35 с.
4. ВІЛ-інфекція в Україні. Інформаційний бюлетень №41. – К.: МОЗ України, Укр. центр контролю за соціально небезпечними хворобами, 2014. – 95 с.
5. Миронюк І.С. Епідемія ВІЛ-інфекції/СНІДу в Закарпатській області: окремі особливості розвитку / І.С.Миронюк // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія "Медицина". – 2011. – Випуск 3(42). – С.188-192.
6. Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді: Монографія / [О.М.Балакірева, Н.О.Ринган, Р.Я.Левін та ін.] / наук. ред. О.М.Балакірева. К.: Укр. ін.-т соц. дослідж. ім. О. Яременка, 2007. – 128 с.
7. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Захисти себе від ВІЛ. Тренінги життєвих навичок: методичний посібник для педагога-тренера. – К.: ТОВ «ЕД-ВОРЛД ТРЕЙД», 2013. – 208 с.
8. Закон України від 12.12.1991 № 1972-XII «Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунodefіциту (СНІД) та соціальний захист населення», стаття 4.
9. Закон України від 19.02.2009 № 1026-VI «Про затвердження Загальнодержавної програми забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, лікування, догляду та підтримки ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2009-2013 роки», заходи 1.5, 2.1.

В статье определена роль учебного заведения в формировании навыков здорового образа жизни и профилактике ВИЧ-инфекции/СПИДа среди учащейся молодежи; раскрываются сущность и особенности современной педагогической методики развития жизненных навыков, основанной на гуманистических идеалах, уважении к правам человека, деликатном отношении к гендерным проблемам; проанализирована целесообразность введения профилактических программ в учебных заведениях для расширения знаний, умений и навыков учащейся молодежи, достижения позитивных изменений в отношении к своему здоровью, намерениях ведения здорового образа жизни, что может уменьшить уязвимость учащихся в условиях эпидемии ВИЧ/СПИДа.

Ключевые слова: здоровый образа жизни, профилактика ВИЧ/СПИДа, методика развития жизненных навыков, профилактические программы, тренинговый курс, гуманистические идеалы, уважение к правам человека, толерантность.

The article highlights the role of the institution in the formation of healthy lifestyle and prevention of HIV/AIDS among the youth in the field of education; reveal the nature and characteristics of modern pedagogical methods of formation life skills, which are based on humanistic ideals, respect for human rights and delicate dealing with gender issues; analyzes the feasibility of implementing prevention programs in schools for increasing the level of knowledge and practical skills of students, achieving positive changes attitude towards the health and intentions to use healthy lifestyle, what can reduce the vulnerability of students in the context of HIV/AIDS.

Key words: healthy lifestyle, prevention of HIV/AIDS, methods of essential skills, prevention programs, training courses, humanistic ideals, respect for human rights, tolerance.

МЕДИКО-СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ

Данко Дана Валеріївна
Повідайчик Оксана Степанівна
м.Ужгород

У статті розглянуто суть та особливості медико-соціальної роботи з різними категоріями клієнтів. Здійснено класифікацію об'єктів медико-соціальної роботи. Розмежовано поняття медико-соціальної роботи, медико-соціальної допомоги і медико-соціальних послуг. Основну увагу приділено технологіям профілактики та медико-соціальної реабілітації осіб з підвищеним ризиком захворювань, членів сім'ї клієнта і його найближчого оточення, важко хворих, хворих з вираженими соціальними проблемами, людей з обмеженими можливостями.

Ключові слова: медико-соціальна робота, медико-соціальна допомога, групи ризику, профілактика, реабілітація.

Радикальні зміни в соціально-економічному та політичному житті України, наслідки світової екологічної кризи призвели до погіршення психічного, духовного, фізичного і соціального здоров'я населення. У зв'язку з цим актуалізується проблема медико-соціальної роботи (МСР).

Медико-соціальна робота розглядається вченими, як один із напрямків соціальної роботи і в той же час важливий компонент соціальної медицини, що має виражений прикладний характер.

Згідно позиції Ю.Шуригіної, медико-соціальна робота – це вид соціальної професійної діяльності медичного характеру, спрямований на відновлення, збереження і укріплення здоров'я. Це процес діагностики проблеми життєдіяльності індивіда, її корекція, динамічний супровід і оцінка впливу [1].

А.Мартиненко пропонує розглядати медико-соціальну роботу як мультидисциплінарну професійну діяльність медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямовану на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення [2].

Особливістю медико-соціальної роботи є те, що як професійна діяльність вона формується на стику двох самостійних галузей – охорони здоров'я і соціального захисту населення. Медичні працівники на практиці часто виконують функції соціальних працівників. У свою чергу, соціальні працівники працюють з особами, які мають психічні та фізичні патології і виступають у ролі лікарів.

Таким чином, медико-соціальна робота тісно переплітається з діяльністю органів системи охорони здоров'я. Але при цьому вона не перевищує межі своєї компетенції, не претендує на виконання лікувально-діагностичних функцій, а передбачає тісну взаємодію з медичним персоналом і чітке розмежування сфер відповідальності.

Для розробки теоретичних положень вітчизняної медико-соціальної роботи особливий інтерес представляє американська класифікація базових систем організації соціальної роботи (соціальної практики):

- Система провідників змін – це соціальні працівники в агентствах, які виконують функції безпосередніх помічників своїх клієнтів у забезпеченні змін у їхній свідомості, поведінці та їх взаєминах з мікросередовищем після ретельного аналізу ситуації та причин її виникнення.
- Система клієнтів – це люди, які звернулися до соціального працівника з проханням про допомогу у вирішенні їхніх проблем і труднощів.

- Система мішеней – це люди, на яких націлений вплив.
- Система дії – це люди, які об'єднані для здійснення впливу на систему мішеней [3].

Такий комплексний підхід у контексті медико-соціальної роботи дозволяє всебічно підійти до проблемної ситуації в цілому, визначити в ній місце клієнта, реальні мішені впливу, а також конкретні шляхи, способи і прийоми з метою досягнення можливо максимального рівня фізичного і психічного здоров'я клієнта, а також соціального благополуччя.

На сьогоднішній день в Україні система охорони здоров'я функціонує як злагоджена система, як історично і законодавчо сформований соціальний інститут. Що стосується медико-соціальної роботи, то на думку вчених, вона знаходиться на стадії становлення.

Порівняння понять і категорій соціальної і медичної роботи свідчить, що ці два види діяльності мають багато спільного, і в той же час доповнюють одне одного. Тому виділення медико-соціальної роботи як виду професійної діяльності є природним і логічним, а комплексний підхід до вирішення проблем хворих людей завжди ефективніший, ніж односторонній.

Визначаючи місце медико-соціальної роботи серед сукупності видів діяльності, варто підкреслити координуючу роль соціального працівника у вирішенні комплексу проблем клієнта, який опинився в складній життєвій ситуації і потребує співпраці фахівців різних професій – лікарів, психологів, педагогів, юристів та ін. Кваліфіковане сприяння клієнтам у розв'язанні їх життєвих проблем визначає професійні особливості соціальної роботи. Так, Н. Данакин відзначає: «Якщо психолог має справу з психікою людини, соціолог – її соціальними відносинами, лікар – станом фізичного і психічного здоров'я, юрист – правовою поведінкою, тобто кожний з них допомагає людині в якомусь одному аспекті, то соціальний працівник сприймає людину як одне ціле у єдності всіх її сторін» [4].

Метою медико-соціальної роботи є досягнення високого рівня здоров'я, функціонування і адаптації осіб з фізичними та психічними вадами, а також їх соціального благополуччя. Такі особи перебувають у важкій життєвій ситуації, що об'єктивно порушує їх життєдіяльність. Це, в першу чергу, соціально значимі хвороби – залежність від психоактивних речовин, хвороби інфекційного характеру (Віл-інфекція, гепатити), цукровий діабет, туберкульоз, онкологічні, психічні, фізичні обмеження та ін. У виникненні та розвитку цих хвороб фактори поведінкового характеру нерідко мають вирішальне значення.

Медико-соціальна робота часто ототожнюється з такими поняттями як «медико-соціальна-допомога» і «медико-соціальні послуги», хоча останні є її складовими.

На думку І. Каткової і Н. Кравченка, медико-соціальна допомога – це вид суспільно корисної міжсекторальної діяльності працівників соціальних служб, при якому спільно з соціально-побутовими, юридичними, виховними та іншими функціями виконується певний обсяг медичних послуг з догляду за хворими, людьми похилого віку, а також ведеться просвітницька робота з гігієнічного виховання населення і профілактики захворювань [5].

Згідно позиції Є. Сигиди, медико-соціальні послуги – це координаційна діяльність з надання послуг важко хворим,

малозабезпеченим, людям з обмеженими можливостями, залежним та ін., які так чи інакше пов'язані зі збереженням їхнього здоров'я. Ця форма соціальної роботи передбачає посередництво між закладами охорони здоров'я і населенням. Медико-соціальні послуги повинні бути нескладними в організації, доступними для всіх людей і соціально гарантованими за обсягом і якістю [6].

Таким чином, медико-соціальна допомога є одним із

напрямків медико-соціальної роботи, а надання медико-соціальних послуг – видом цієї допомоги.

Медико-соціальна робота має свою специфіку, відповідно до категорії осіб, яким надаються послуги. Так, А. Вязьмін пропонує виділяти найбільш однорідні групи ризику (біологічного, медичного, соціального) і до кожної з означених груп застосовувати відповідні технології медико-соціальної роботи (рис. 1) [7].

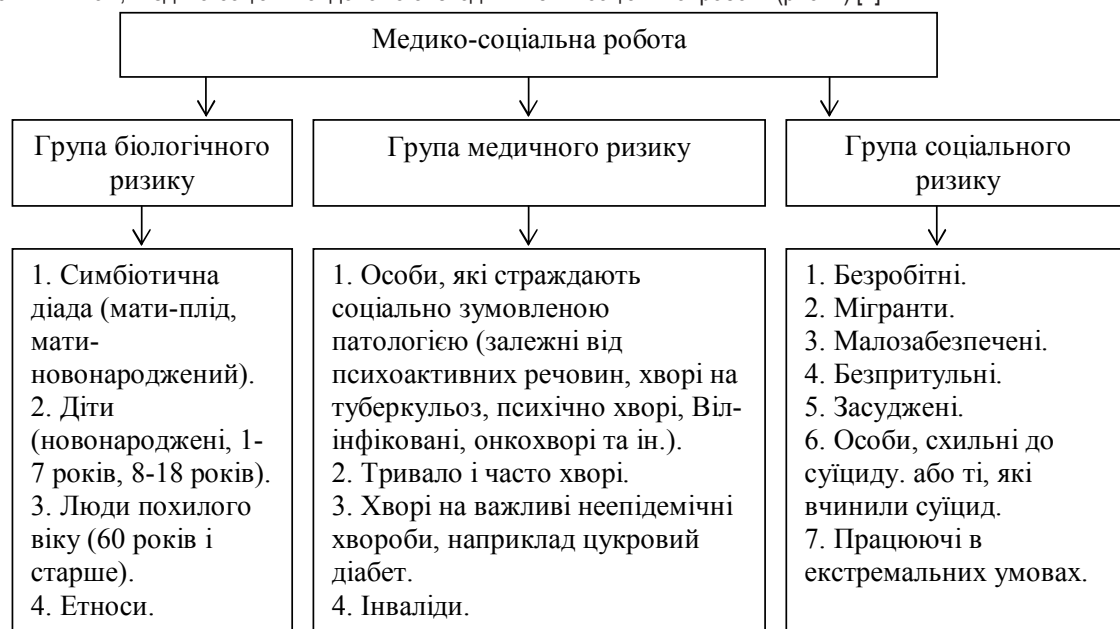


Рис. 1.1. Класифікація об'єктів медико-соціальної роботи.

Згідно позиції А. Мартиненка, Є. Воробцової, Н. Белової та ін., соціальну роботу в сфері медицини пропонується розмежовувати з такими групами клієнтів: група осіб з підвищеним ризиком захворювань; члени сім'ї клієнта і його найближче оточення; важко хворі; хворі з вираженими соціальними проблемами; люди з обмеженими можливостями.

Роботу з окресленими групами осіб вчені пропонують реалізувати в двох напрямках: профілактичному та патогенетичному. При цьому профілактичний напрям передбачає первинну профілактику, а патогенетичний – спрямований на вторинну профілактику хвороб [8] (табл. 1).

Таблиця 1

Профілактичні та патогенетичні заходи МСР з різними групами клієнтів

Категорія осіб	Профілактичний напрям	Патогенетичний напрям
Група осіб з підвищеним ризиком захворювань	профілактичні заходи щодо збереження фізичного, психічного і репродуктивного здоров'я населення на індивідуальному, груповому і регіональному рівнях; гігієнічне виховання і формування установок на здоровий спосіб життя з урахуванням специфіки клієнтів груп підвищеного ризику; соціально-гігієнічний моніторинг; розробка цільових програм профілактики захворювань, організація медико-соціальної допомоги населенню на різних рівнях; організація профілактичних оглядів; визначення факторів ризику, які впливають на соматичне, психічне і репродуктивне здоров'я, а також генетичної та вродженої патології; соціальна експертиза сім'ї; інформування громадян про стан індивідуального і громадського здоров'я, довілля та ін.	медико-соціальна допомога і медико-соціальний патронаж сімей; сприяння в забезпеченні державних гарантій і прав громадян з охорони здоров'я та надання медико-соціальної допомоги; участь у наданні допомоги постраждалим у надзвичайних ситуаціях; сприяння у вирішенні правових проблем клієнта; психокорекційна робота та ін.
Члени сім'ї клієнта і його найближче оточення	санітарно-гігієнічна освіта; роз'яснювальна робота з подолання шкідливих звичок; сприяння організації дозвілля молоді; соціально-правове консультування; вирішення проблемних ситуацій і сприяння в усуненні факторів ризику; плановий патронаж сімей соціального ризику; сприяння збереженню сімейних зв'язків, вирішенню проблеми самотності; допомога сім'ї в отриманні необхідної інформації про види соціального забезпечення та ін.	консультування та надання своєчасної допомоги; організація психологічної підтримки клієнта з медико-соціальними проблемами; залучення членів сім'ї і найближчого оточення клієнта до діяльності груп самопомоги і взаємодопомоги та ін.

Важко хворі	профілактика несприятливого розвитку і декомпенсації соматичного та психічного стану, пов'язаного з інвалідністю; комплексна оцінка соціального статусу клієнта; допомога у вирішенні правових проблем, питань матеріального характеру; патронаж клієнта у зв'язку з хворобою; інформування клієнта про стан його здоров'я тощо	організація медико-соціальної допомоги та догляду за хворим; сприяння в забезпеченні спеціалізованої допомоги з урахуванням особливостей соматичної, психічної і соціальної патології; сімейне консультування і психокорекція; направлення на медико-соціальну експертизу; організація паліативної допомоги та ін.
Хворі з вираженими соціальними проблемами	виявлення несприятливого мікросередовища і його "оздоровлення"; участь у попередженні суспільно небезпечних дій; визначення соціально-правового статусу особи; соціально-правове консультування; представлення інтересів клієнтів, які потребують медико-соціальної допомоги в органах влади; сприяння у вирішенні соціально-побутових та житлових труднощів; вирішення у сім'ях соціальних конфліктів, що пов'язані зі станом здоров'я клієнта; допомога в оформленні опіки та піклування; інформування відповідних служб про зміну соціального статусу клієнта; інформування про заходи соціального забезпечення; сприяння в отриманні медичної, психологічної, правової та матеріальної допомоги тощо.	медико-соціальна допомога, включаючи організацію опіки, догляд, влаштування у соціальні установи; забезпечення наступності у взаємодії з фахівцями суміжних професій; створення реабілітаційної соціально-побутової інфраструктури; організація спеціалізованої медичної допомоги; забезпечення соціального захисту клієнтів і членів їх сімей та ін.
Люди з обмеженими можливостями	розробка комплексних програм профілактики інвалідності та смертності; участь у проведенні медико-соціальної експертизи; визначення потреби інваліда в різних видах соціального забезпечення; сприяння інваліду в реалізації його прав, представлення інтересів в органах влади; участь у визначенні дієздатності, можливої опіки та піклування; сприяння в забезпеченні батьківських функцій; сприяння в отриманні пенсій, пільг; допомога у вирішенні житлових проблем; розміщення клієнта в стаціонарні установи соціального обслуговування; соціально-правове консультування та ін.	сприяння в організації лікування та медичного контролю; психокорекція; сімейне консультування; розробка індивідуальної програми реабілітації інваліда; проведення заходів медичної та соціальної реабілітації; організація заходів професійної реабілітації; допомога у створенні реабілітаційної соціально-побутової інфраструктури та ін.

Таким чином, медико-соціальна робота – це вид професійної діяльності, спрямований на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення. Вона принципово змінює комплексну допомогу в сфері охорони здоров'я, оскільки передбачає забезпечення системних медико-со-

ціальних впливів на більш ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації, які потенційно ведуть до важких ускладнень чи інвалідності. Отже, медико-соціальна робота має не тільки виражену реабілітаційну, а й профілактичну спрямованість.

Література та джерела

1. Шурыгина Ю.Ю. Роль инновационных технологий в повышении эффективности организации медико-социальной помощи населению // дис. ... докт. мед. наук: 14.00.33 – общественное здоровье и здравоохранение / Юлия Юрьевна Шурыгина. – Кемерово, 2006. – 282 с.
2. Мартыненко А.В. Теория и практика медико-социальной работы: учеб. пособие / А.В.Мартыненко. – М.: Гардарики, 2007. – 159 с.
3. Анафьянова Т.В. Особенности социально-медицинской работы с лицами и группами девиантного поведения в регионе / Т.В.Анафьянова. – М.: «Академия естествознания», 2011. – 238 с.
4. Данакин Н.С. Смысл и профессиональные особенности социальной работы / Н.С.Данакин // Российский журнал социальной работы. – М.: Институт социальной работы. – 1995. – С. 25 – 32.
5. Каткова И.П. Научно-методические основы формирования службы медико-социальной помощи населению РФ / И.П.Каткова, Н.А.Кравченко // Социальная работа в учреждениях здравоохранения. – М., 1992. – С.36-42
6. Сигида Е.А. Социально-медицинские услуги: методология, практика, подготовка кадров / Е.А.Сигида, И.Е.Лукиянова. – М.: ГОУ ВПО «МГУС», 2004. – 134 с.
7. Социально-медицинская работа / А.М.Вязьмин, А.Л.Санников, Ж.Л.Варакина и др. – Архангельск: Изд-во ОРИН, 2008. – 474 с.
8. Мартыненко А.В. Основные положения концепции медико-социальной работы в Российской Федерации / [А.В.Мартыненко, Е.С.Воробцова, Н.И.Белова, С.П.Бурцев, Ю.М.Дворянцева, Л.В.Ким, Т.В.Шевелева] // Медико-социальная работа с различными категориями населения: Материалы международ. науч.-практ. конф. – Орел: ОГУ, ООО «АДС-Полиграфия», издатель А.В. Воробьев, 2006. – С. 11 – 13.

В статье исследуются сущность и особенности медико-социальной работы с различными категориями клиентов. Осуществлена классификация объектов медико-социальной работы. Разграничены понятия медико-социальная работа, медико-социальная помощь и медико-социальные услуги. Основное внимание уделено технологиям профилактики и медико-социальной реабилитации лиц с повышенным риском заболеваний, членов семьи клиента и его ближайшего окружения, тяжело больных, больных с выраженными социальными проблемами, людей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: медико-социальная работа, медико-социальная помощь, группы риска, профилактика, реабилитация.

The article considers the nature and characteristics of the medical and social work with different groups of clients. The classification of objects of medical and social work is given. The concepts of medical and social work, medical social services and health and social services are differentiated. Much attention has been paid to the prevention technologies and medical and social rehabilitation of people with an increased risk of disease, family members of the client and his surrounding, invalid patients with acute social problems, people with disabilities.

Key words: medical and social work, medical social services, risk, prevention, rehabilitation.

УДК 373.5(477.87)

ІСТОРИЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗАКАРПАТТІ

Дацків Ірина Євгенівна
м.Ужгород

В статті розглядаються історичні та соціально-культурні передумови формування професійної освіти у Закарпатті. Розкривається процес створення перших навчальних закладів, які надавали професійну підготовку. Головним досягненням державного управління освіти був перехід закладів під державний контроль незалежно від форм власності, з метою забезпечення єдиної державної політики в галузі освіти та створення необхідних умов для функціонування та розвитку однакових за структурою і типологією навчально-виховних інституцій.

Ключові слова: професійна освіта, історичні передумови, соціально-історичні передумови, перші навчальні заклади, навчально-виховні інституції, Закарпаття.

Освіту в Закарпатті вивчали зарубіжні дослідники: Л.Бабота, Ю.Бача, І.Ванат, П.-Р.Магочі М.Мушинка, О.Рудловчак, С.Собол та ін. Проблеми розвитку освіти в Закарпатті розглянуто у ряді наукових праць: О.Бенци, Д.Демчилю, В.Кеменя, М.Кляп, М.Кухти, І.Небесника, Г.Розлуцької, В.Росула, Т. Росул, О.Химинця, П.Ходанича, Я. Яціва, О.Яцини та ін.

Метою нашої статті є з'ясувати історичні та соціально-культурні передумови формування професійної освіти у Закарпатті, розглянути процес створення перших закладів фахової освіти.

Протягом багатьох століть територія Українських Карпат входила в різні державні утворення, була розмежована кордонами, але продовжувала залишатися цілісною культурою одного народу, об'єднаного мовою, звичаями, віруваннями, способом життя і ведення господарства. Політична і державна розмежованість давала можливість пануючим народам та їхній верхівці розділяти один народ і робити з нього різні дрібні народи, давати їм різні назви, позбавляти своєї національної самобутності. У давній період Закарпаття не мало спеціальної географічної і політичної назви, вживалися назви його адміністративних округів-жуп: Мараморська, Угочанська, Березька, Унгська. Загальні назви "Русь", Закарпатська Русь, Угорська Русь, Угорська Україна, Карпатська Україна. Закарпатських українців називали русаками, угро-росами, русскими, венгерськими русскими, греко-католицькими мадярами, карпатороссами, карпатськими русскими та ін.

У результаті політичного, економічного і культурно-національного тиску тільки в ХХ ст. викристалізувалася культура Закарпаття як регіональна руська (карпаторуська) куль-

тура в складі культури Українських Карпат [9, с.3].

Унікальне геополітичне положення Закарпаття на перетині торгівельних шляхів Західної та Східної Європи територію ласим шматком. Найдовше перебував регіон у складі Габсбургської монархії поряд із австро-німцями, угорцями, італійцями, чехами, поляками, хорватами, словаками, сербами, румунами та іншими етнічними та релігійними громадами. На розвиток краю впливали не тільки соціально-економічні або суспільно-політичні чинники, культурно-освітній прогрес відбувався в умовах поліетнічності та поліконфесійності.

Історичні джерела свідчать, що школи на території нинішнього Закарпаття існували за часів Середньовіччя. Необхідність переписування релігійних трактатів викликала потребу в освічених людях. Поширюватись писемність на Закарпатті почала з другої половини IX століття. У X-XI століттях відкривалися монастирі, які з часом ставали не лише релігійними, але й освітянськими та культурними центрами. Перший духовно-освітній центр був створений при Мукачівському монастирі (1360 р.). Реформаторські парафіяльні школи діяли у 1467 р. у м. Берегові, 1546 р. – в с. Вишково Хустського району, 1548 р. – у м.Тячеві. У 1680 р. в Закарпатті було організовано 40 шкіл. Під протекцією ужгородського графа Другета у 1613 р. була відкрита школа чернечого Ордена святого Павла. Ця школа була реорганізована у гімназію та єзуїтський коледж. Задля перемоги католицизму над православ'ям була перенесена в Ужгород. Ми не поділяємо думку окремих дослідників, які вважають цей заклад первістком професійної освіти у Закарпатті [2], [8].

На наш погляд, першим фаховим навчальним закладом потрібно вважати школу монахів Мукачівського монастиря (1655 р.), випускники якої отримували освіту півчих та священників. У 1774 р. на кошти єпископа М. Ольшанського (фундош) відкрито Мукачівську уніатську семінарію для підготовки дяко-учителів. Навчалися виключно чоловіки. Навчання здійснювалося на латинській мові, державною була німецька, розмовною – угорська (мадярська). У 1794 р. в Ужгороді розпочали п'ятимісячну курсову підготовку вчителів та церковних дяків у греко-католицькій семінарії. Навчання проводилось угорською мовою, предмети релігійного характеру - спів і типікон вивчали руською (народною) мовою. Право навчання надавалось виключно чоловікам [3, с.25-26].

Активізував створення навчальних закладів закон Ма-

рії Терезії "Ratio educationis" ("Раціо Едукаціоніс"). "Система навчання" (1777 р.) визначає такі типи шкіл: приходські однокласні, "тривіальні" - трьохкласні і міські чотирьохкласні. Однак, народна освіта сконцентрована в релігійних колах: приходські священники були одночасно "шкільними директорами", а благочинні – шкільними інспекторами. Дяко-учителі, зазвичай, були безграмотні неучи-дяки, "які любили напиватися... окрім того ще такі... яким не любилося робота.... І учительство було для них другорядне заняття." Матеріали ревізії церковних приходів Угочанської купи свідчать, що дітей зовсім не вчили або обмежувались навчанням "заручених початків віри і повинностей подружеских" [7, с.3].

Проблеми з учительськими кадрами вирішували за рахунок гімназистів. Престижним навчальним закладом була Ужгородська гімназія (1613 р.). Під впливом суспільно-політичних чинників офіційна назва гімназії багаторазово змінювалася, проте заклад успішно діяв при різних державних або напівдержавних утвореннях до радянських влад (29 червня 1945 р.). В основу організації навчання було покладено пруську модель. Процес навчання тривав шість ступенів: нижній клас граматики поділений на клас принизливості і партістів, другий або граматистів, третій клас синтаксису, четвертий – поетів або гуманістів і клас риторики. Забезпечували навчання три професори, і кожен навчав по два класи. Навчання здійснювалося латинською мовою. Вивчалася грецька мова, теологія, література, ораторське мистецтво, риторика, історія, культура, арифметика тощо. Як розмовна мова використовувалася угорська, про навчання рідної мови не йшлося. Ознайомлення з навчальним матеріалом здійснювалось у першій половині навчального року, а потім переходили до вправлень та повторень. Методами навчання були розповіді, бесіди, дискусії, декламації, вистави, змагання, навчальні ігри. Домашні завдання були не систематичними і зводилися до вправлень чи заучувань. Широко застосовувалося навчання слабших учнів кращими. Кращий з учнів слідував за дисципліною і відвідуванням. До наступного класу гімназистів переводили за підсумками навчання. Іспити були публічними. Гімназистами були діти духовенства, чиновників, офіцерів або дворян. Фонд стипендій наповнювався із різних джерел але призначалися стипендії в основному вірникам римо-католицького обряду.

Недостатня кількість учбових закладів сприяла елітарності гімназійної освіти. За австро-угорського правління гімназії функціонували в Ужгороді, Мукачеві (1895 р.) і Берегові (1895 р.). У 1913-1914 рр. На гімназії покладалося завдання виховання підростаючої молоді для відповідальних господарських і політичних постів. Це були навчальні заклади для угорських дітей, процент місцевого українського населення був у них невеликий. У трьох угорських гімназіях Закарпаття навчалася 1283 учні. Гімназистами, які вважали себе українцями серед них українців (русинів) було 49 чоловік. Викладання історії і географії велося на "руській" мові за граматики о. Кирила, Є. Сабова та І. Раковського (які були ближчі до російської граматики).

Проблема виникла через ідею заміни старовинної слов'янської азбуки "кирилиці" мадярським "абетцадлом". За оплату із спецфондів представники духовенства при підтримці влади та мадярської преси проявляють патріотичну відданість "святостефанській короні". Їх патріотизм проявляється в навчанні дітей на мадярській мові, в підготовці підручників, написаних латинню, у виступах з проповідями в церкві перед вірниками-руси́нами на мадярській мові, тощо.

З 1793 р. найпотужнішим осередком фахової освіти у Закарпатті стала чоловіча ужгородська учительська семінарія, яка готували і священників і вчителів і півче-дяків. За королівським розпорядженням № 14698 від 9 травня 1844 р. вона стала двокласною, а з 1897 р. – чотирикласною [10, с.73].

Національно визвольна боротьба проти правління Габсбургів переросла у буржуазно-демократичну революцію 1848 р. яка привела до компромісного утворення дуалістичної Австро-Угорської монархії, але внутрішнього напруження регіональних конфліктів не зняла. Австро-Угорщина проводила досить виважену освітню політику стосовно пригноблених нею народів. Це й зумовило більш сприятливі умови для розвитку в сфері освіти, ніж на інших українських землях.

Законодавче врегулювання шкільництва отримало в угорському "Положенні про народне виховання і про справи школи в Угорському королівстві та в приєднаних до нього провінціях" 1806 р. Вимоги цих законодавчо-нормативних актів залишалися чинними на всіх підугорських землях до кінця 1860-х років, однак їх реалізація в українських провінціях австрійської держави була безсистемною і фрагментарною. Відповідно до положень угорського шкільного закону XXXVIII (Й. Етвеша) 1868 р. й австрійського Державного закону про народні школи 1869 р. чітко структурувалася початкова ланка освіти (мішані народні школи нижчого типу й окремі для хлопців і дівчат-підлітків вищі школи – виділові та горожанські); встановлювався державний нагляд за діяльністю всіх типів навчально-виховних закладів; окреслювалися організаційні основи функціонування учительських семінарій як основної форми середньошкільних студій – майбутніх учителів початкових шкіл. Шкільний відділ у положеннях деталізував умови заснування й особливості діяльності державно-громадських (публічних) і приватних шкіл у сільській місцевості та в містах. У результаті функціонували такі види шкіл: початкова народна, вища народна, горожанська, вищі жіночі, учительські семінарії. Школи могли бути різної форми власності: общинні, приватні, церковні і державні. Фахову підготовку отримували учні вищих народних шкіл. Тут під час трьохрічного навчання хлопці вивчали ремесло, а дівчата у курсі двоохрічного навчання вивчали жіночі професії. У неповних середніх школах або горожанках навчалися діти міських ремісників і торгівців. Ці школи також давали ремісничу підготовку.

Для послаблення протистояння з національними рухами австро-угорський уряд проводив політику поступок у шкільних питаннях. Угорська адміністрація провінції підвищила зарплати вчителям, надала матеріальну допомогу для сиріт, дітей духовенства, потреби семінарій та долучилася до організації виховного закладу для дівчат-сиріт священників. Таким чином, у 1902 р. розпочалося навчання в учительській семінарії для жінок, де виховання та соціальну складову забезпечували галицькі сестри Василіянки. Але одночасно із економічними поступками було введено обов'язкове угромовне навчання в Ужгородській і в щойно заснованій Пряшівській семінаріях (1881 р.). У період 1862-1869 рр. внаслідок нової хвилі мадяризації в 1869 р. припинено викладання на "руській" мові, а з 1879 р. сам предмет "руська мова" став необов'язковим.

Міністерський наказ (№ 34148, 1880 р.) визначив окрему грошову винагороду тим вчителям, які виявляють найкращі успіхи в навчанні угорською мовою, до міністерства приєднувалися і субвенційовані культурні товариства. Подальші міністерські накази давали право встановити учбовий план угорської мови для немадярських шкіл, крім того,

вчителі одержували державну допомогу тільки при умові викладання свого предмету угорською мовою [1, с.142].

Церковнослов'янську мову почали вчити тільки для читання, але мало хто розумів її, хоч нею відправлялася Служба Божа. Так із семінарії виходило духовенство здебільшого байдуже до народної справи. Старші представники закарпатського духовенства довго ще трималися українського обряду. Архівні джерела підтверджують, що уряд схилив духовенство на свій бік орденами, чинами, фінансуванням захоронок для дітей священників тощо [4, с.161].

Мадяризація шкіл і населення Закарпаття починає посилюватись. Угорська мова знову оголошується офіційною мовою навчання. Українські школи зазнають жорстокого розгрому. З 1874 року, коли українські школи досягли свого найбільшого розвитку, під впливом мадяризації їх кількість катастрофічно падає, і з 571 школи в 1874 році скорочується до 393 в 1880 р. 178 українських шкіл було знищено за ці 6 років. Мадярський шовінізм поглинає школу, інтелігенцію, церкву, духовенство, особливо вище духовенство, яке в багатьох випадках виступає провідниками мадярської політики в шкільній справі. Після революції 1848 р. кріпаччина була скасована, але закарпатський селянин і після залишався в рабській залежності від мадярських поміщиків, лихварів, капіталістів, залишався таким же безправним, забитим і темним [7, с.3].

У 1914 р. було відкрито Мукачівську угорську королівську державну народошкільну семінарію з угорською мовою викладання. На перший курс було зараховано 26 або 30 абітурієнтів, серед них 11 закарпатських русинів, 3 словаки, 2 румуни, а решта угорці з різних жуп Угорщини. Серед абітурієнтів наступного 1915-1916 н. р. із 9 закарпатців русином вважав себе тільки 1. Викладачі виховували своїх учнів у шовіністичному дусі, сліпій відданості Угорській державі. Вимоги для вступу були досить толерантні, проте через вплив соціально-економічних та національних чинників непосильні для місцевих українців-русинів.

Навчальні плани семінарії були прирівняні до угорських. Семінаристи вивчали: арифметику, фізику, геометрію, зоологію, каліграфію, історію, угорську мову і літературу, спів та музику (скрипка та фортепіано), анатомію та латинь. Релігію викладали три священники: римо-католицький, греко-католицький та православний. Всі підручники семінаристи купляли самостійно. Викладачі семінарії виховували у семінаристів любов до Угорської держави, і навіть, не зважаючи на національність семінаристів, приналежність до угорської нації.

Навчання у семінарії, як і у всіх школах Угорщини, закінчилося 30 червня 1915 р. У кінці навчального року екзамени складали тільки ті учні, щодо знань яких викладачі не мали єдиної думки. Після літніх канікул, що тривали два місяці, у семінарії розпочався другий навчальний рік. Незважаючи на те, що на відстані 100-160 км від Мукачева у Галичині проходили запеклі кровопролитні бої Першої світової війни між австро-угорськими військами і армією царської Росії, заняття у семінаристів розпочалися 1 вересня 1915 р. Жили семінаристи на приватних квартирах. Житлові умови семінаристів та дотримання правил поведінки на квартирах перевірялися адміністрацією семінарії. Учні не носили, як гімназисти, студентської форми одягали костюми, які могли купити для них батьки. Зате сорочки повинні були бути з твердим коміром і галстуком. 1915 р. було організовано інтернат, за користування яким потрібно було платити 42 коруни. Кращі учні отримували стипендії із різних фондів.

Навчання відбувалося під час боїв Першої світової ві-

йни, тому часто відбувалися вимушені перерви. Протягом 1916-1917 н. р., коли ще тривала війна Австро-Угорщини з Росією, а потім з Італією і Румунією, учнів семінарії 1898-1899 рр. народження мобілізували в австро-угорську армію, яких після шеститижневого військового навчання відправляли на фронт [5, с.1].

З дозволу Міністерства освіти учнів 3-го курсу перевели в Мараморош-Сиготську вчительську семінарію для закінчення 4 курсу, після чого направляли на фронт. 1918 р. здійснивши один випуск Мукачівська вчительська семінарія припинила своє існування як угорський навчальний заклад [11, с.3].

Постійних змін зазнавали і засоби навчання. У 70—80-х роках XIX ст. були написані і видані посібники з граматики, фізики, арифметики, природознавства, історії та "Книжка для читання", укладена закарпатським письменником Є. Фенчиком. Тоді ж вийшла граматика і читанка Є. Сабова "Русская граматика і читанка з вправами і задачами угорсько-руської літературної мови", а в 1893 р. — "Хрестоматія церковно-словянських і угро-руських літературних пам'яток". Усі ці підручники ці підручники відіграли значну роль у боротьбі з мадяризацією українського населення Закарпаття в кінці XIX і на початку XX століття. Найпомітнішим серед них був перший в Україні буквар народною мовою О. Духновича "Книжиця читальная для начинающих" (1847 р.). Першим українським підручником з педагогіки стала "Народная педагогія в пользу училищ і учителей сельских" (1857 р.).

На початок XX ст. професійна освіта у Закарпатті була представлена двома греко-католицькими учительськими семінаріями в Ужгороді (чоловічою і жіночою), угорською учительською семінарією в Мукачеві; двома торговельними школами — в Ужгороді та Мукачеві, керамічною школою в Ужгороді, 5 доповнюючими ремісничими школами.

В Ужгороді функціонувала двоєрічна державна торгівельна школа. Основне завдання школи — надавати професійні знання майбутнім фахівцям торгівлі для роботи у торговельних, промислових та фінансових підприємствах. Викладання велось на руській мові, проте були чеськомовні додаткові класи. Директором обрали Ярослава Гошека, який був знавцем у галузі хімії та товарознавства і головою комісії для фахового виховання ремісничо-купецької молоді.

Привертає увагу той факт, що керівництво школи запрошувало на лекції місцевих господарських працівників, які розповідали цікаві факти з практики торгівлі. Програма була доповнена спортом, читанням часописів та туристичними екскурсіями. Вищенаведені факти сприяли зближенню майбутніх торговців з практикою [14, с.174].

У 1931 р. постановою Міністерства шкільництва та народної освіти відкрили фахові курси для дорослих при торговельній школі. Найбільший попит був на курс машинопису (121 учасник), крім початкового курсу німецької мови (19 учасників) і курсу чеського скоропису (11 учасників) [13, с.19]. Не виділялося жодних державних коштів на курси, тому всі витрати покривало записне.

Вищенаведене дає підстави для висновку, що формування професійної освіти у Закарпатті відбувалося у контексті освітнього прогресу під впливом соціально-економічних та суспільно політичних факторів. У період входження Закарпаття до складу Австрійської, та з 1867 р. — Австро-Угорської імперії освіта пройшла шлях від елементарного навчання, поодиноких окремих монастирських шкіл до створення закладів професійної освіти. Професійна освіта була інструментом денаціоналізації, відображала класо-

вість суспільства і була доступною для певних верств закарпатців.

Організаційним підґрунтям для формування закладів із фахового навчання стали державні шкільні закони як основа освітніх реформ 1805 р. і 1869 р. Головними завданнями державного шкільного законодавства були перехід закладів початкової освіти від підпорядкування церкві до державного контролю незалежно від форм власності з метою забезпечення єдиної державної політики в галузі освіти; створення необхідних умов для функціонування та розвитку однакових за структурою і типологією навчально-виховних інституцій.

Встановлено, що процес створення перших закладів фахової освіти не носив системного характеру: розвиток фахової освіти залежав від рівня соціально-культурної активності закарпатського духовництва та його матеріальної спроможності – державне фінансування було декларативним; низький рівень забезпечення інституцій підручниками; чітко виражена конфесійність освіти: римо- чи греко-католицька спрямованість.

Дане дослідження не вичерпує усіх проблем формування професійної освіти. Подальших досліджень вимагають зміст фахової освіти та виховання молоді у навчально-виховних інституціях означеного періоду.

Література та джерела

1. Бенько Н. Первісток народної освіти на Закарпатті / Н.Бенько // Календар "Просвіта" на 1994 рік. – Ужгород: ВВК "Патент", 1994. – С.140-143
2. Витоки університету (Наближається 400-літній ювілей вищої освіти Закарпаття) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/blog/vitoki_universitetu_nablizhaetsja_400_litnij_juvilej_vishhoji_oshviti_zakarpattja/2013-08-28-14>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Гомоннай В. Педагогічна освіта на Закарпатті / В.Гомоннай, В.Росул, Ходанич П. – Ужгород : Гражда, 2003. – 112 с.
4. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). – Ф.813. Ужгородська греко-католицька чоловіча духовна семінарія, м. Ужгород (1790-1947). – Оп. 2. – Спр. 2. – Л.306. Личное дело каноника Ужгородской капитулы и директора греко-католической духовной семинарии в Ужгороде Турян Яноша (1863-1914 pp.).
5. ДАЗО. – Ф. 1551. Державна вчительська семінарія, м.Мукачеве Бережської жупи (1914-1944 pp.). – Оп. 4. – Спр. 1. – Л. 12. Переписка учительської семінарії з міністерством освіти (1917-1944 pp.).
6. Коломієць І.Г. З історії освіти на Закарпатті / І.Г.Коломієць // Закарпатська правда. – 1948. – № 126. – С.3
7. Історія розвитку Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.zakapro.org.ua/2008-05-14-03-52-16>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Левіна І. Вищій освіті на Закарпатті – 400 років! Розмова з Р.А.Офіцинським / Ірина Левіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/news/vishnij_oshviti_na_zakarpatti_400_rokiv/2013-08-15-32>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Мишанич О.В. Від підкарпатських русинів до закарпатських українців: (історико-літературний нарис) / Олексій Васильович Мишанич. – Ужгород: Карпати, 1991. – 64 с.
10. Наша учительська семінарія // Великий сільсько-господарський календар Подкарпатського Общества Наукъ на переступний рокъ 1944. – 1943. – С.73-80
11. Пагіря В. Мукачівська вчительська семінарія / В.Пагіря // Новини Мукачеве. – 1993. – 18 березня. – № 11. – С.3
12. Пачовський В. Історія Закарпаття / Василь Пачовський. – Мюнхен: Видавництво "Бджілка", 1946. – 194 с.
13. Річний звіт державної торгівельної школи за шкільний рік 1935-1936. – Ужгород, 1936. – 74 с.
14. Розлуцька Г.М. Організація діяльності закладів професійної освіти в Ужгороді у 20-30-х pp. XX ст. / Г.М.Розлуцька, І.С.Дацків // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2012. – № 25. – С.173-175

В статті розглядаються історичні та соціально-культурні передумови формування професійного освіти в Закарпатті. Розкривається процес створення перших навчальних закладів, які надавали професійну підготовку. Головним досягненням державного управління освітою був перехід навчальних закладів під державний контроль незалежно від форм власності, в цілях забезпечення єдиної державної політики в області освіти та створення необхідних умов для функціонування та розвитку однакових за структурою і типологією навчально-виховних установ.

Ключові слова: професійне освіта, історичні передумови, соціально-історичні передумови, перші навчальні заклади, навчально-виховні установи, Закарпаття.

The article deals with the historical and social-cultural background for the formation of vocational education in Transcarpathia. The process of establishing of first educational institutions providing vocational training has been revealed. The main achievement of state educational administration was the transition of institutions under state control, regardless of ownership forms to ensure a unified state policy in the field of education and to create the necessary conditions for the functioning and development of the same structural and typological educational institutions.

Key words: vocational education, historical background, social-historical background, first educational institutions, educational institutions, Transcarpathia.

УДК 378. 147:744

МОДЕЛЬ-ПРОФЕСІОГРАМА МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-МАГІСТРА МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ, ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

Дерев'яно Олена Василівна
м.Житомир

Сучасна парадигма вищої освіти України висуває об'єктивну потребу в оновленні професійної підготовки інженерних кадрів. Основним напрямком педагогічної діяльності на сьогоднішній день стало задоволення потреб особистості в знаннях, уміннях, навичках які б дозволили адаптуватися в сучасному світі, а це потребує відповідного найшвидшого втілення в життя моделі професійної компетентності майбутніх інженерів-магістрів машинобудівної галузі. У зв'язку з цим змінюється зміст фахових вимог до професійної підготовки, тобто до професіограми інженера-магістра, що регламентує ряд фахових їх обов'язків.

Ключові слова: професійна компетентність, професіограма, модель-професіограма, інженер-магістр машинобудівної галузі.

Важливою умовою успішного входження України в світовий освітній простір, розвитку соціально-правових, економічних та політичних орієнтирів є домінування таких рис, як компетентність, творчість, професіоналізм в діяльності соціальних суб'єктів усіх сфер життя нашої країни. Важлива роль у цьому процесі належить закладам вищої освіти, завданням яких є підготовка висококваліфікованих фахівців, готових до роботи в умовах глобалізації, стандартизації європейської освіти на засадах Болонської угоди, інформаційного росту, конкуренції.

Тому постала необхідність пошуку нових моделей підготовки компетентних фахівців, готових працювати в умовах оновленої освітньої системи та механізмів її реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що науковцями і практиками широко застосовується модельний підхід до формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Доцільність та ефективність використання методу моделювання у педагогічній науці обґрунтовано у працях В.Афанасьєва, В.Веникова, Б.Глинського, В.Монахова, Е.Смирнова, В.Сластьонін, Н.Тализіна, І.Новик, Г.Суходольського, В.Штофф та ін.

Проблемі створення професійної моделі компетентного фахівця присвячені праці В.Введенського, С.Батишева, М.Головань, О.Гуренкової, С.Деніжної, Н.Кузьминої, А.Маркової, В.Монахова, Н.Назаренко, А.Ніжнікова, В.Серікова, Я.Сікори, Г.Суходольського, Н.Тализіної та ін.

Найбільш прийнятною є концепція, у якій в основу моделі фахівця покладена модель його діяльності (В.Анісімов, В.Пантіна, Е.Смирнова, Н.Тализіна, Н.Печенюк, Л.Хіхловський та ін.).

Аналіз наукових, педагогічних та методичних публікацій свідчить, що недостатньо дослідженою залишається проблема створення професійної моделі-професіограми майбутнього інженера-магістра у галузі машинобудування.

З огляду на вищезазначене мета статті полягає у розкритті існуючих підходів до побудови моделі фахівця й пропонуванні власної траєкторії моделювання сучасного інженера-магістра в галузі машинобудування.

У широкому розумінні моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання та чи не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяль-

ності. Визначальним принципом моделювання є збереження структурно-функціональної відповідності між моделлю і модельованим об'єктом.

При цілеспрямованому вивченні різних аспектів моделі трудової діяльності фахівця з метою її раціоналізації і оптимізації необхідно мати комплекс знань про професію в цілому [1]. Це дозволяє вирішувати науково-практичні завдання у різних галузях знань. Цілеспрямоване вивчення трудової діяльності здійснювалося за двома напрямками. За першим (Б.Ананьєв, Н.Бернштейн, А.Гастєв, К.Гуревич, Н.Левітов та ін. [2; 3; 4; 5]) докладно проводився психофізіологічний аналіз професій для вирішення завдань профвідбору, профконсультації, профнавчання, раціоналізації робочого місця, профілактики стомлення. За другим (А.Лазурський, С.Геллерштейн, К.Платнов, І.Шпільнер та ін. [6; 7; 8]) – здійснювалися дослідження з метою розробки класифікації професій для подальшого їх проектування. В результаті спільних зусиль виділився новий науковий підхід – професіографія, під якою розуміють описово-технічну і психофізіологічну характеристику різних видів професійної діяльності [9].

Результатом є складення професіограми. На думку А.Маркової, професіограма – це науково-обґрунтовані норми та вимоги професії до видів професійної діяльності та якостей особистості фахівця, які дозволяють йому ефективно виконувати вимоги професії, отримувати необхідний для суспільства продукт і разом з тим створювати умови для розвитку особистості самого працівника та включає і психограму. Психограма є психологічним «портретом» професії. Це психологічний аналіз структури професійної діяльності людини, що відбиває соціальну функцію професії [10].

Професіограма моделює передбачений результат, який існує ідеально, але має бути отриманий після певного терміну навчання і виховання студента у вищому навчальному закладі. Як система вимог до спеціаліста, вона надає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати програму формування особистості майбутнього фахівця [11, с.26].

Отже, на основі професіограми інженера можливо і доцільно складати модель – професіограму випускника магістратури.

У моделюванні системи професійної підготовки майбутнього інженера – магістра ключовим орієнтиром є професіографічний аналіз його діяльності, з урахуванням соціально-економічних умов і динамічного змісту професійної діяльності, що постійно змінюються. Наприклад, основними компонентами теоретичної моделі майбутнього інженера є наступні:

- трудограма яка розкриває призначення і поширеність професії; предмет праці; необхідні професійні знання; види професійної діяльності та професійної компетентності; засоби, умови, організацію та результати праці; кваліфікаційні розряди і рівні професіоналізму; права та посадові обов'язки інженера машинобудівної галузі;

- психограма -соціограма - описує цілі і завдання діяльності гірничого інженера; якості, що забезпечують результативність у професії; задоволеність інженера працею;

професійні здібності; професійні домагання і самооцінку; самосвідомість себе як професіонала; психологічні протипоказання; психологічні характеристики професійного зростання та тенденції зниження професійної діяльності; позитивний вплив професії на людину; професійні ризики діяльності;

- соціограма – відображає соціально значущі якості особистості гірничого інженера; значимість й затребуваність гірничого інженера у суспільстві; соціальні норми у професійній діяльності; правила субординації; професійну культуру; адаптивність особистості в професії до впливів зовнішнього середовища; творчі здібності гірничого інженера; соціальні риси професійного зростання та лінії зниження професійної діяльності; ціннісні орієнтації інженера; професійний саморозвиток; професійне мислення і професійна спрямованість особистості інженера машинобудівної галузі.

Аналіз і об'єднання в логічній структурі професіограми всіх складових характеристик професійної діяльності й особистості гірника став основою моделювання процесу професійної підготовки, що визначає вимоги до організації навчального процесу, до змісту планів і програм, до вибору методів і технологій навчання тощо, а отже, сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх інженерів-магістрів.

В останніх документах Міністерства освіти і науки України основним підходом до підготовки фахівців визнано компетентнісний.

Використання компетентнісного підходу при формуванні професійної компетентності фахівця надає можливість формуванню здатності до ефективної діяльності, мобілізації усіх наявних ресурсів особистості (системи знань, умінь, навичок, здібностей) на виконання певного виду діяльності.

З урахуванням положень освітньо-професійної програми підготовки та освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівців, специфіки професійної діяльності фахівців машинобудівного профілю ми виокремлюємо такі структурні компоненти професійної компетентності майбутніх інженерів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, практично-діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент містить цілі, потреби, ціннісні установки, мотиви, стимулює творчий прояв особистості у професійній діяльності. Даний компонент передбачає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу особистості в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності інженера машинобудівної галузі. Сформованість цього компонента свідчить про усвідомленість студентом мети майбутньої професійної діяльності, її суспільної значущості й необхідності, визнання ним цінністю оволодіння професійною діяльністю, наявність в особи певних професійних якостей.

Наступним змістовим компонентом професійної компетентності інженера є когнітивно-рефлексивний. Він становить систему засвоєних у вищому навчальному закладі знань з урахуванням їх глибини, обсягу, стилю мислення, соціальних функцій майбутнього фахівця, формування готовності до самореалізації та досягнення високого рівня професійної компетентності, який визначав би рівень розвитку самооцінки, розуміння відповідальності за результати своєї діяльності. Когнітивно-рефлексивний компонент проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї професійної діяльності й рівень власного професійного розвитку, особистісних досягнень: сформованість конкретних якостей і властивостей (як здатність до самоаналізу,

самоконтролю, самооцінки).

Практично-діяльнісний компонент професійної компетентності інженерів машинобудівної галузі передбачає реалізацію здобутих знань у професійній діяльності, які можна інтегрувати у декілька груп: організаційні уміння – здатність раціонально організовувати рентабельне виробництво та керувати ним; проектувально-конструкторські уміння – здатність до проектування та конструювання технічного обладнання, технологічних процесів; технологічні уміння – здатність здійснювати розробку систем, що відповідають заданим характеристикам або властивостям й знанням методів синтезу та технології розробки системи та способів їх моделювання, визначати конструкції та параметри споруджень; управлінські уміння – здатність застосовувати набуті знання з інженерного менеджменту, проведення експертизи підприємств в галузі машинобудування; впровадження прогресивних методів та засобів виробництва; маркетинг продукції машинобудівних підприємств; соціально-комунікативні уміння – здатність очолювати колектив, нести відповідальність за власні вчинки, професійна мобільність, творчий підхід до роботи з колективом, здатність суміщення власних інтересів та потреб підприємства і суспільства.

Розглядаючи детально кожну із змістових компонентів професійної компетентності майбутніх інженерів, можна побачити, що ці компоненти досить добре узгоджуються з складовими частин професіограми – моделі інженера-магістра в галузі машинобудування.

Тому, модель професійної підготовки магістрів побудована на основі цільового призначення, функціональних обов'язків магістрів, визначених Законом „Про вищу освіту” (2014 р.), професіограми магістра та принципів, що забезпечують ступеневість інженерної освіти.

Результатом педагогічної підготовки інженера-магістра має бути готовність, яка передбачає сформовану професійну спрямованість, розвинені професійні здібності, володіння професійною компетентністю.

Готовність майбутнього інженера-магістра до професійної діяльності ми розглядаємо як складне, багатокомпонентне утворення, що має динамічну структуру і включає професійну спрямованість, наявність професійних здібностей, систему наукових знань, умінь та навичок, професійних компетентностей, оволодіння якими дозволяє випускнику магістратури здійснювати продуктивну професійну діяльність.

Таким чином, розроблені компоненти моделі-професіограми дозволяють науково підійти до формування професійно важливих якостей, що лежать в основі успішної професійної діяльності інженера машинобудівної галузі, а також виступають теоретичним підґрунтям визначення змісту, форм та методів формування професійної компетентності у процесі фахової підготовки.

На основі проведеного аналізу моделей фахівців у вимірі наукових досліджень ми дійшли висновку, що в усі часи науковці і практики намагалися створювати модель, в якій би гармонійно поєднувалися професійно значущі якості та професійні характеристики фахівця, обумовлені реальними умовами реалізації процесу їх професійної підготовки. На сучасному етапі модернізації вищої освіти висунуто низку нових вимог до якості професійної підготовки, адекватних рівню загальнокультурного розвитку суспільства, що й визначило перспективний напрямок подальшого дослідження використання професіографічного підходу до побудови моделі майбутнього інженера-магістра. Професіограма як система вимог до фахівця надає можливість

передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати модель формування особистості майбутнього інженера-магістра машинобудівної галузі.

Література та джерела

1. Буда Т. Проблеми реалізації трудового потенціалу молоді в Україні, наукова інтернет-конференція / Теодозія Буда [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://intkonf.org/teodoziya-buda-problemi-realizatsiyi-trudovogo-potentsialu-molodi-v-ukrayini>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 392 с.
4. Психологическая диагностика. Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. – М.: УРАО, 1997. – 304 с.
5. Левітов Н.Д. Психологія характеру. – Москва, 1969. – 400 с.
6. Лазурский А.Ф. Очерки науки о характерах / А.Ф.Лазурский. –Геллерштейн С.Г. Психотехника / С.Г.Геллерштейн. – М.: Новая Москва, 1926.
7. Малхазов О.Р. Психологія праці: навчальний посібник / О.Р. Малхазов. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 208 с.
8. Сахаренко К. Государственная молодежная политика в Украине/ К.Сахаренко, Ф.Герасимчук // Министерство Украины по делам семьи, молодежи и спорта, Государственный институт развития семьи и молодежи, Киев [Электронный ресурс]. – Режим доступу: – <http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No10/N10_Youth_policy_Ukraine_ru.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Проблеми молодіжного безробіття та шляхи його подолання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ya.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=991:2011-11-01-09-34-40&catid=39:2010-08-29-07-10-35&Itemid=129>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

Современная парадигма высшего образования Украины выдвигает объективную потребность в обновлении специальной подготовки инженерных кадров. Основным направлением педагогической деятельности на сегодняшний день стало удовлетворение потребностей личности в знаниях, умениях, навыках которые бы позволили адаптироваться в современном мире, а это требует соответствующего скорейшего воплощения в жизнь модели профессиональной компетентности будущих инженеров-магистров. В связи с этим изменяется содержание профессиональных требований к профессиональной подготовке, т.е. к профиограмме инженера-магистра машиностроительной отрасли, регламентирующий ряд профессиональных их обязанностей.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профиограмма, модель-профиограмма, инженер-магистр машиностроительной отрасли.

The current paradigm of higher education in Ukraine imposes objective need to update special training of engineers. Today, the focus of educational activity is directed on the needs of an individual in knowledge, abilities and skills, which would allow to adapt to the modern world. It requires fast implementation of the model of professional competency of future Masters-engineers of machine building industry. In this regard, the content of requirements for professional training, as well as, requirements for program of Master-engineer that regulates a number of everyday professional duties teacher is changing.

Key words: professional competency, professiogram, model- professiogram, Master-engineer in machine building industry.

УДК 378.147.31: 351.753.4 (746.1)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЛЕКЦІЙНОГО ВИДУ ЗАНЯТЬ В ДИСЦИПЛІНІ «РАДІАЦІЙНОГО, ХІМІЧНОГО, БІОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ПІДРОЗДІЛІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ»

Дзюба Петро Миколайович
м.Хмельницький

В статті визначено роль та місце лекції в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у сфері радіаційного, хімічного, біологічного захисту підрозділів прикордонної служби та подано теоретичні засади методики проведення лекцій. Розкрито структуру курсу лекцій з дисципліни "Радіаційного, хімічного, біологічного захисту підрозділів прикордонної служби". Визначено позитивні та негативні аспекти організації та використання лекційного виду занять. подано доцільну методику проведення лекції з урахуванням специфіки навчального матеріалу.

Ключові слова: лекція, методика, екологічна безпека

Постановка проблеми у загальному вигляді. Функціонування навчального процесу можливе лише за умови поєднання змісту і методів навчання, яке здійснюється у

формах навчання. Ними є різні види навчальної роботи: лекції, семінари, консультації, самостійна робота курсантів, іспити, заліки тощо, тобто форми діяльності викладача і курсантів. Аналіз форм навчання становить основний зміст методики викладання як навчальної дисципліни. Здійснюють його у певній послідовності, що відповідає логіці процесу вивчення курсантами навчальної дисципліни. Розпочинається цей процес з лекції, яка посідає провідне місце в системі різноманітних форм навчання [1].

Лекція, будучи однією з провідних форм організації навчання у вищій школі, являє собою форму усного викладу навчального матеріалу. Викладач протягом усього навчального заняття повідомляє інформацію, акцентує увагу слухачів, активно впливає на їх емоції, викликає інтерес до предмета і прагнення поповнювати знання. Завдяки тому, що матеріал викладається концентровано, в логічно збу-

дованій формі, лекція є найбільш економічним засобом передачі навчальної інформації. Вона не може бути замінена зчитуванням готового тексту, магнітофоном, телепередачею, радіотрансляцією, оскільки головним чинником, що впливає на слухачів є живе спілкування викладача зі слухачами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор.

Багато знаменитих вчених були чудовими лекторами. Тімірязев говорив з цього приводу, що «лектор должен быть не фотографом, но художником, не простым акустическим инструментом, передавая устно почерпнутое из книг, все должно быть переплавлено творчеством» [2]. За Тімірязевим, в лекції повинні поєднуватися правильність вирішення наукових проблем із пристрасністю, захопленістю ідеєю. Саме такими перевагами славилися лекції Д. Менделєєва. За спогадами слухачів, «мова пересічного вченого – это садик с чахлыми былинками, к которым подвешены этикетки. На лекциях Менделеева на глазах у слушателей из зерен его мыслей вырастали могучие стволы, которые ветвились, бурно цвели и буквально заваливали слушателей золотыми плодами» [3].

За результатами досліджень, проведених Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х рр. було з'ясовано, що лекція є найменш ефективним методом навчання і дозволяє засвоїти тільки 5% навчальної інформації.

Питанням вдосконалення лекцій присвячено багато робіт вітчизняних дослідників у 70-80 рр. ХХ ст. Було обґрунтовано ряд методичних прийомів активізації лекційного навчання В.М.Вергасов [4], побудови проблемної лекції М.І.Махмутов [5], наповнення лекції контекстом професійної підготовки А.О.Вербицкий [6] та інші. У той же час, на нашу думку, щодо методичних прийомів проведення лекцій, слід враховувати специфіку навчального матеріалу, який подається під час проведення лекції.

Метою статті є визначення ролі та місця лекції в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у сфері радіаційного, хімічного, біологічного захисту підрозділів прикордонної служби теоретичні засади методики проведення лекцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усупереч своїй назві (лат. *lectio* – читання) лекція не повинна бути читанням у прямому розумінні слова. Лекція – це усне викладення, переказ заздалегідь підготовленого тексту. Якщо викладач дослівно зачитує текст лекції, він прив'язується до нього, не підтримує постійного візуального контакту з аудиторією, не може тримати її в полі своєї уваги, що, у свою чергу, знижує увагу до лекції курсантів.

Як свідчить аналіз літератури, структура лекції в основному складається з трьох елементів: вступу, основної частини і висновку. У вступі стисло формулюється тема, повідомляється мета і завдання, доводиться перелік літератури до лекції, показується зв'язок з попереднім навчальним матеріалом, позначається теоретична і практична значимість теми. Цілі основної частини лекції направлені на розкриття змісту теми, виклад і конкретизацію ключових ідей та положень, на аналіз явищ, зв'язків, відносин. В заключній частині лекції підводиться підсумок, коротко повторюються і узагальнюються основні положення, формулюються висновки і даються рекомендації щодо вивчення матеріалу в часи самостійної роботи та питання семінару. Традиційно, по завершенню лекції, курсантам надається можливість за-

дати питання, але часовий простір для запитань може бути заданий і в основній частині лекції.

Лекція включає 4 фази:

4–5 хв. Початок сприймання

20–30 хв. Оптимальне сприйняття

10–15 хв. Фаза зусиль

Важливим під час ведення навчального заняття лекційним методом є початок і кінець лекції, а також врахування періодів розслаблення і напруження.

У педагогічній літературі наводяться характеристики різних лекцій, серед яких найпоширенішими є вступна, інформаційна, заключна, оглядова [7].

Вступна лекція знайомить курсантів з метою і завданнями вивчення навчальної дисципліни, її значенням у професійній підготовці. Зміст такої лекції стосується короткого огляду змісту дисципліни, постановки наукових проблем, ознайомлення із внеском вчених, перспективами розвитку науки, практичним значенням її здобутків. На таких лекціях викладач повідомляє курсантам головні інформаційні джерела, вимоги до навчальних досягнень, їх контролю та оцінювання. Ці лекції необхідні, хоча їх кількість обмежена.

Інформаційна лекція знайомить курсантів з блоком логічно завершеної наукової інформації, що розкриває основний зміст конкретної теми. Наприкінці лекції викладач повідомляє, який матеріал, що стосується теми лекції, курсанти мають опрацювати самостійно та в якій формі слід буде представити результати самостійної роботи. Це найбільш поширений вид лекції.

Заключна лекція є завершальною у циклі лекцій з конкретної теми чи розділу. В її завдання входить узагальнення значного за обсягом навчального матеріалу, розкриття перспектив використання набутих знань у майбутній професійній діяльності, формування інтересу курсантів до проведення науково-дослідної роботи. Заключних лекцій, як і вступних, обмежена кількість.

Оглядова лекція має бути спрямована на розкриття не нових знань, а систематизовану подачу раніше вивченого, своєрідне пригадування на підставі того, що збереглося у довготривалій пам'яті курсантів, значного обсягу наукової інформації. Проводяться такі лекції перед державною атестацією, модульною контрольною роботою, колоквиумом.

Як що розглядати питання щодо дисципліни "Радіаційний, хімічний, біологічний захист" то навчальний матеріал присвячений питанням одним з основних видів бойового забезпечення бою. Він організується постійно під час підготовки та ведення бойових дій, як в умовах застосування противником зброї масового ураження, так і під час застосування звичайної або високоточної зброї.

Необхідність виконувати завдання в умовах застосування зброї масового ураження та аварій (руйнувань) потенційно небезпечних у радіаційному та хімічному відношенні об'єктів, з метою недопущення або максимального зменшення втрат, вимагає від особового складу підрозділів та частин володіти знаннями щодо уражаючих факторів ядерного вибуху, впливу отруйних речовин, способів та заходів захисту від них, ліквідації наслідків застосування зброї масового ураження та аварій (руйнувань) радіаційно, хімічно небезпечних об'єктів.

Курс лекцій включає п'ять розділів.

Перший розділ присвячений розгляду принципів використання ядерної енергії в ядерних боєприпасках та атомній промисловості. Зміст розділу розкриває сутність дії уражаючих факторів ядерного вибуху, токсичних властивостей хімічних речовин, а також особливостей радіоактивного,

хімічного зараження внаслідок аварій (руйнувань) атомних електростанцій та хімічно небезпечних об'єктів.

У другому розділі розглядаються методи виявлення та вимірювання іонізуючих випромінювань, індикації отруйних речовин за допомогою технічних засобів (приладів) радіаційної та хімічної розвідки і контролю, принцип побудови та порядок роботи основних приладів радіаційної та хімічної розвідки і контролю, які стоять на озброєнні підрозділів та частин Повітряних Сил Збройних сил України.

У третьому розділі подана класифікація основних засобів індивідуального та колективного захисту, принципи та способи їх застосування, а також способи та засоби спеціальної обробки, принципи їх будови та порядок застосування.

Четвертий розділ присвячений розгляду впливу метеорологічних умов та топографічних особливостей місцевості на дію уражаючих факторів зброї масового ураження, а також подані основні поняття про аерозольне маскування та його значення для забезпечення живучості підрозділів та частин в умовах застосування противником зброї масового ураження, звичайної та високоточної зброї.

П'ятий розділ узагальнює теоретичний матеріал курсу та розкриває сутність такого виду бойового забезпечення, як забезпечення радіаційного, хімічного, біологічного захисту.

Курс лекцій забезпечує оволодіння курсантами теоретичним матеріалом з дисциплін «Радіаційний, хімічний, біологічний захист підрозділів». Ці знання необхідні під час виконання фахівцями Державної прикордонної служби України службово-бойових завдань в умовах радіаційного, хімічного, біологічного зараження.

До проведення лекцій важливо залучати і самих курсантів, адже, найефективнішим методом навчання, що забезпечує засвоєння 90% інформації вважається метод «навчання інших». Наприклад, можна запропонувати таку систему організації самостійної навчальної діяльності на лекції, при якій курсанти беруть участь у процесі викладання:

- викладач на початку вивчення нової теми робить її презентацію (тобто називає тему, пояснює значення її вивчення і називає основні питання, що мають бути вивчені);
- наступний крок спрямований на короткий огляд теми: основні відомості, підходи, точки зору, літературу, в якій найкраще розкриваються ті чи інші питання;
- далі проводиться бесіда чи дискусія із курсантами з приводу окремих питань теми;
- далі, необхідно врахувати, якщо певний аспект теми викличе інтерес в аудиторії, можливо за ініціативою курсантів створити творчі групи з кількох осіб, які на наступній лекції або в ході семінарського, практичного чи групового заняття представлять результати свого інформаційного пошуку. Найдоцільніше, якщо це будуть якісь практичні, цікаві і корисні для життя і професійної діяльності аспекти теми.

Викладач допомагає ініціативній групі консультаціями, навчальною літературою, підказує як забезпечити активіза-

цію курсантів при наданні їм інформації. А по завершенню викладення цих питань групою, він підводить підсумки вивчення теми.

Вважаємо, що такий підхід викличе значну цікавість курсантів. Для підсилення мотивації можливо влаштувати змагання між різними групами, стимулювати курсантів балами [8].

Висновки. Таким чином до основних функцій лекції слід віднести: освітню – лекція є процесом пізнання, результатом якого є отримання курсантами певних знань; мотиваційну – стимулювання курсантів до вивчення тієї чи іншої дисципліни; виховну – формує світогляд курсантів.

До позитивного боку лекції віднесемо:

- лекції справляють глибокий емоційно-психічний вплив на курсанта, цей вплив сприяє кращому засвоєнню знань;
- відіграє велику мотиваційну роль;
- має велике виховне значення (вплив лектора як фахівця, як педагога, як науковця).

До негативного боку віднесемо:

- певною мірою привчає курсантів до некритичного сприйняття чужих думок (курсанти перебувають під впливом авторитетного викладача);
- обмежує можливість курсантів глибоко і всебічно подумати над інформацією, яка постійно повідомляється лектором;
- не враховує рівень підготовки і психологічні особливості кожного курсанта;
- слабкий зворотній зв'язок між аудиторією і викладачем (домінує односторонній, прямий зв'язок).

Головними перевагами лекції є те, що в лекціях подається цілісне систематизоване викладення навчального матеріалу; її економічність, яка полягає у тому, що порівняно з самостійною роботою лекція економить час курсантів; своєю оперативністю, тобто лекція дозволяє включати в навчальний процес новітній, науковий і фактичний матеріал; сприяє розвитку творчого мислення курсантів завдяки тому, що вони мислять так як лектор.

В сучасних умовах лекція вже не може зберігати свій класичний зміст, тобто бути переважно монологічним викладенням значного за обсягом, науково обґрунтованого, структурованого навчального матеріалу. Такий підхід виправданий лише тоді, коли навчальну інформацію курсант не може отримати самостійно і викладач є основним, а інколи і єдиним джерелом інформації. В цьому разі курсанти прямо зацікавлені в тому, щоб уважно слухати викладача і фіксувати найважливішу інформацію в своєму конспекті, від повноти і якості якого прямо залежить успішність їх навчання. Крім того, на сьогодні, коли з'явилося нове потужне інформаційне джерело - Інтернет, надруковано достатньо підручників і навчально-методичних посібників, у тому числі і в електронному варіанті, коли сучасна копіювальна техніка дозволяє без перешкод отримати копію конспекту від одногрупника і зникає потреба кожному курсанту уважно слухати лектора і вести власні записи, переважно інформаційна функція лекції – втрачає свій сенс.

Література та джерела

1. Шляхтун П.П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін : навч. посіб. / П.П.Шляхтун. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 224 с. – (Серія «Альма-матер»)
2. Методика підготовки і читання лекцій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=471672>. – Загл. з екрану. – Мова рос.
3. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности курсантов высшей школе. – К.: Вища школа, - 1979. – 216 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М., Высш. шк., 1991. – 207 с.
6. Лекція як форма організації навчального процесу у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://>

uastudent.com/lekcija-jak-forma-organizacii-navchalnogo-procesu-u-vyshhomu-navchalnomu-zakladi/. – Загол. з екрану. – Мова укр.

7. Артюшина М.В. Управління самостійною роботою курсантів на лекціях [Електронний ресурс] / М.В.Артюшина // Теорія та методика управління освітою: Електронне наукове фахове видання. – Випуск 2. – 2009. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/katalog/513-elektronne-naukove-fahove-vidannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-2-2009> – Загол. з екрану. – Мова рос.

В статье определена роль и место лекции в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров-пограничников в сфере радиационной, химической, биологической защиты подразделений пограничной службы и представлены теоретические основы методики проведения лекций. Раскрыта структура курса лекций по дисциплине "Радиационной, химической, биологической защиты подразделений пограничной службы". Определены положительные и отрицательные аспекты организации и использования лекционного вида занятий. Подано целесообразную методику проведения лекции с учетом специфики учебного материала.

Ключевые слова: лекция, методика, защита от оружия массового поражения.

In the article the role and place of lectures in the training of future officers and border guards in the area of radiation, chemical and biological protection units of border service have been disclosed. The theoretical principles of methods of lecturing have been presented. The structure of the course of lectures on "Radiation, chemical and biological protection of Border Service units" has been provided. Positive and negative aspects of the organization and use of lecture type classes have been defined. The expedient method of lecturing on specific educational material has been proposed.

Key words: lecture, technique, protection against weapons of mass destruction.

УДК 37.013(05)

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Драч Ірина Іванівна

м.Київ

У статті обґрунтовано актуальність навчання дорослих в умовах інформаційного суспільства. Розкрито сутність і проаналізовано використання андрагогічних принципів навчання. Проаналізовано специфіку використання андрагогічної моделі навчання при підготовці магістрантів педагогіки вищої. Обґрунтовано зміну ролі викладача у навчальному процесі. Розкрито особливості використання інноваційних педагогічних технологій, проектної діяльності та потенціалу самоорганізації студентства при реалізації програми підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, андрагогічні принципи навчання, інноваційні педагогічні технології, проектна діяльність

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі, що відбувається в процесі становлення демократичної держави України, слугує підготовці високопрофесійних фахівців, здатних забезпечити розвиток держави. Мобільність ринку праці, яка передбачає можливість оволодіння людиною протягом життя декількома спеціальностями, реалізація європейських вимог щодо доступності навчання актуалізує розширення спектра форм навчання у вищій школі, що водночас стимулює залучення до навчання все більш широкі верстви населення.

Актуальність проблеми дослідження. Розширення вікових меж студентів, що залучаються до навчання у ВНЗ, обумовлює при доборі форм і методів організації навчально-виховної діяльності студентів врахування, зокрема, і особливостей навчання дорослих, використання у професійній діяльності викладача як педагогічної, так і андрагогічної моделі навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти розкриваються у працях В.Андрущенка, С.Гессена, Д.Дзвінчука, М.Євтуха, І.Зязюна, С.Клепка, В.Кременя, В.Лутая та ін.

Теоретичним та технологічним основам підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти присвячено праці А.Алексюка, С.Архангельського, В.Береки, А.Вербицкого, О.Галуса, О.Гури, В.Загвязинського, С.Калашнікової, В.Краєвського, О.Мороза, В.Сластьонина, Т.Сущенко, В.Шадрикова та ін. Питання професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичних і методичних засад формування у них професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності, професійної компетентності досліджували А.Алексюк, А.Барабанщиков, В.Бондар, Т.Борова, В.Галузинський, Н.Гузій, О.Гура, О.Дубасенюк, З.Єсарєва, І.Зязюн, А.Коржуєв, В.Кремень, В.Лозова, І.Підласий, В.Попков, Н.Протасова, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін, Т.Сорочан, Т.Сущенко та ін. Проте, незважаючи на інтерес дослідників та значущість отриманих результатів, можна стверджувати, що проблема підготовки майбутніх фахівців на андрагогічних засадах потребує подальших поглиблених досліджень.

Метою статті є розкриття особливостей андрагогічної моделі навчання при підготовці майбутніх фахівців у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вікові межі студентства у психолого-педагогічних дослідженнях, як правило, обмежуються двома етапами розвитку особистості: юністю та ранньою дорослістю. Такий період характеризується психологами становленням Еґо – ідентичності особистості як здатності зберігати власну внутрішню цілісність та відповідність у стосунках з іншими людьми та суспільством (Е. Еріксон) [1]; утвердженням зрілої Я-концепції особистості (А. Маслоу) [2]. Саме в цей час відбувається справжнє становлення соціальної самостійності особистості: відносної економічної самостійності, початок самостійного життя поза батьківською родиною, створення власної сім'ї. У структурі інтелекту людини на цьому віковому етапі відбуваються якісні зміни, зумовлені тим, що вона здатна не

тільки вирішувати поставлені перед нею завдання, а й самостійно визначати проблеми. Інтелект характеризується готовністю вирішувати завдання на міждисциплінарному рівні із застосуванням даних з філософії, фізіології, психології, виявляє здатність аналізувати особистісні установки й цінності, способи досягнення результатів [3, с.361].

Разом з тим, аналіз сучасної ситуації в Україні говорить про те, що здобуття вищої освіти, отримання другої освіти, перепідготовка здійснюються за різними формами навчання: очною (денною), заочною (зокрема, очно-дистанційною, дистанційною), екстернатом. Зважаючи на те, що принцип доступності освіти в умовах інформаційного суспільства є одним з пріоритетних, гнучкість вітчизняної системи освіти в контексті світових тенденцій має зростати. Це передбачає розширення вікових меж тих, кого залучають до навчання у вищому навчальному закладі. В таких умовах все актуальнішим завданням вищої освіти стає навчання дорослих, яке має свою специфіку, а педагог вищої школи має бути готовим до здійснення такого навчання [4].

На думку дослідниці особливостей навчання дорослих С.Сисоевої [5], дорослий, який навчається (дорослий-учень), – це людина, який притаманні п'ять основних ознак, що відрізняють дорослого учня від недорослого: 1) вона усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю; 2) вона накопичує життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який стає важливим джерелом навчання її самої та її колег; 3) її готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети; 4) вона прагне до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок й якостей; 5) її навчальна діяльність значною мірою обмежена у часі та зумовлена просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами (умовами).

Найбільш загальними принципами організації процесу навчання дорослих людей – андрагогічними принципами навчання – вченою виокремлено такі: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип опори на досвід учня, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип елективності навчання, принцип розвитку освітніх потреб, принцип свідомого навчання.

Порівнюючи педагогічну та андрагогічну моделі навчання, авторка зазначає, що педагогічна модель – це організація діяльності учня і викладача, при якій: викладач має домінуючу роль, бо визначає всі параметри навчального процесу: цілі, зміст, форми й методи, засоби й джерела навчання; учень (точніше, у цьому випадку той, кого навчають) через об'єктивні фактори (несформованості особистості, залежного економічного й соціального стану, недостатнього життєвого досвіду, відсутності серйозних проблем, вирішення яких мотивує навчання) займає підлегле, залежне місце й не має можливості серйозно впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчального процесу досить пасивна, а основна його роль – сприйняття соціального досвіду, який йому передається викладачем.

Андрагогічна модель характеризується такими положеннями: учень-дорослий через об'єктивні фактори (сформованість особистості, незалежний економічний, юридичний, соціальний й психологічний стан, великий життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для вирішення яких слід вчитися, орієнтація на негайне використання отриманих у процесі навчання знань та умінь) відіграє провідну роль в організації процесу навчання, визначаючи разом з

викладачем усі навчальні параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання; викладач є консультантом, експертом, надаючи дорослому-учню допомогу в організації навчання.

На думку американського теоретика М.Ноулза [6], обґрунтованим і виправданим є використання педагогічної моделі під час навчання осіб до 18 років. Від 18 до 25-30 років коректніше використовувати здебільшого андрагогічні принципи навчання, а далі – використання тільки андрагогічної моделі навчання.

Проаналізуємо використання андрагогічної моделі при реалізації програми магістерської підготовки за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (відповідно до вимог стандарту вищої освіти на зазначену спеціальність вступають особи з повною вищою освітою за відповідним напрямом (економічним, інженерним, медичним, юридичним тощо та педагогічним досвідом не менше двох років, тобто дорослі люди). З огляду на це, кваліфікацію «Викладач університетів та вищих навчальних закладів» здобувають дорослі, що вимагає необхідності дотримання андрагогічних принципів навчання під час здійснення процесу професійної підготовки. Основними поняттями, на які необхідно спиратися при цьому, є освіта дорослих, самоосвіта, неперервна професійна освіта. Проаналізуємо сучасне трактування зазначених понять, надане Енциклопедією освіти.

Освіта дорослих розглядається як «...практичне втілення андрагогічних закономірностей і принципів, розроблених андрагогікою як галуззю психолого-педагогічних досліджень. До них належать положення про те, що освіта на всіх вікових етапах життя людини є самоцінністю, яка визначає якість особистості, безпосередньо впливає на збереження і зміцнення здоров'я людини, її потомства, збільшення тривалості життя» [7, с.616].

Самоосвітою є «...самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо. Самоосвіта є умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості і складовою навчання її протягом життя» [7, с.798].

Неперервна професійна освіта передбачає «...постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах, а також взаємодії між теоретичними і практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в подальшому їх практичному використанні. Неперервна професійна освіта охоплює базову професійну і подальшу освіту й передбачає послідовне поєднання навчання і професійної діяльності в освітніх закладах, професійного самовдосконалення на різних життєвих етапах» [7, с.582].

Відтак, для визначення особливостей підготовки майбутніх фахівців на андрагогічних засадах будемо спиратися на дидактичні закономірності освіти дорослих, основні принципи андрагогіки, а також на позицію, яка полягає в наступному: процес професійної підготовки викладача ВНЗ слід організовувати так, щоб він мав розвивальний характер, з урахуванням нерівномірності та гетерохронності засвоєння студентами професійної діяльності і розвитку професійних здібностей, що реалізують діяльність (В.Шадриков). Відповідно, методи формування мають орієнтуватися на особистісний аспект: розвиток і генералізацію базових підсистем професійних якостей, активізацію механізмів самоорганізації (О.Гура).

Важливою умовою застосування андрагогічної моделі в процесі реалізації магістерської програми було визначено зміну ролі викладача з основного джерела інформації на організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студента, компетентного консультанта, фасилітатора. Діяльність викладача під час підготовки майбутніх фахівців спрямовувалася не лише на викладання, контроль знань і умінь студентів, а і на супровід процесу самопізнання, саморозвитку та самоудосконалення особистості студента, на допомогу у побудові траєкторії його професійно-особистісного розвитку для досягнення найвищих результатів у професійній діяльності. Фасилітація взаємодії при цьому відбувалася завдяки переходу від регламентованих, алгоритмизованих форм і методів взаємодії до розвиваючих, інтерактивних [8].

Так, при здійсненні підготовки майбутніх фахівців домінувало використання інноваційних технологій [9] з врахуванням специфіки навчання дорослих:

- активних методів навчання (ділові ігри («Сучасний викладач вищої школи», «Ефективна взаємодія в освітній діяльності», «Імідж викладача»), метод дискусії, проблемне навчання;
- інтерактивних методів (метод аналізу конкретних ситуацій, навчання у співробітництві (навчання у малих групах), метод «Ажурної пилки», метод проектів, метод «мозкової атаки»;
- тренінгів (тренінг щодо підвищення мотивації студентів до навчання, тренінг щодо розвитку професійно особистісних якостей магістрантів, квазіпрофесійний тренінг);
- інформаційно-комунікаційних технологій (консультування студентів засобами електронного зв'язку, використання online – консультування та елементів дистанційної освіти, проведення відеоконференцій).

Використання під час реалізації магістерської програми інноваційних педагогічних технологій навчання давало змогу будувати проекцію нормативно заданих вимог до випускника спеціальності «Педагогіка вищої школи», визначених у галузевому стандарті вищої освіти, на індивідуальні особливості студентів і побудову на цій основі індивідуальних освітніх траєкторій, забезпечуючи виведення змісту та процесу освіти на особистісно-смысловий рівень.

Реалізація андрагогічної моделі передбачала широке використання можливостей проектної діяльності під час професійної підготовки. Підвищенню ефективності магістерської підготовки сприяло залучення до спільного проекту Міжнародного банку реконструкції та розвитку та Міністерства освіти і науки України «Рівний доступ до якісної освіти», проекту «Стратегія реформування освіти в Україні» за підтримки Програми розвитку ООН, Міжнародного фонду «Відродження» та Інституту відкритого суспільства; проекту «Модернізація системи управління освітою в Україні: дорожня карта реформ», який здійснювався за підтримки Освітньої програми Міжнародного фонду «Відродження» спільно з громадською організацією «Центр розвитку лідерства»; Україно-австрійського проекту з проектного менеджменту «Формування компетенцій з проектного менеджменту» за підтримки Культур-Контакт-Австрія.

Для підвищення ефективності проектної діяльності магістрантів в Університеті була створена науково-дослідна лабораторія управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи [10]. До роботи в Лабораторії залучалися науково-педагогічні працівники Університету та студенти, зокрема, маістранти з педагогіки вищої школи. В рамках діяльності Лабораторії

виконувалися наступні проекти:

- аналіз світових тенденцій у підготовці викладачів вищої школи з метою їх використання у вітчизняній практиці;
- організація та проведення психолого-педагогічних досліджень щодо змісту та структури професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;
- розроблення наукових основ управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;
- розроблення та апробація моделі системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;
- розроблення рекомендацій щодо впровадження розробленої моделі в управлінську діяльність вищих навчальних закладів;
- інноваційно-консалтингове і моніторингове забезпечення управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;
- психолого-педагогічний супровід індивідуального саморозвитку майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки;
- сприяння формуванню досвіду науково-дослідної діяльності студентів;
- забезпечення інформаційно-просвітницької діяльності у сфері педагогіки та педагогічного менеджменту.

Результатом реалізації цих проектів стало виконання маістрантами за наукових досліджень на тему «Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи», «Формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх медичних працівників», «Формування професійно-етичної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки» тощо.

Здійснення підготовки майбутніх викладачів вищої школи на андрагогічних засадах передбачало активне використання потенціалу самоорганізації студентства, яке відбувалося через діяльність органів студентського самоуправління. Студентське самоуправління розглядалося як самостійна, активна, відповідальна діяльність студентів, яка передбачає участь його членів в управлінні освітнім процесом у вищому навчальному закладі у взаємодії з управлінським та науково-педагогічним персоналом, а проектування соціального середовища вищого навчального закладу – зовнішнім системоутворюючим фактором розгортання процесів самоорганізації.

Основними функціями органів студентського самоуправління у процесі підготовки майбутніх викладачів вищої школи були наступні:

- на рівні Університету – визначення можливостей позитивного впливу на процес професійної підготовки в інтересах студентів, забезпечення представництва в органах управління вищим навчальним закладам, вирішення питань колективної діяльності в Інституті, узгодження спільних інтересів майбутніх фахівців у процесі їх професійного становлення, формування громадської думки з основних питань колективного життя в Університеті, підтримка та створення нових традицій студентського життя, контроль за виконанням запланованих процедур щодо формування професійної компетентності майбутніх викладачів, організація участі студентів у проектній діяльності; визначення можливостей зв'язків із зовнішнім середовищем; участь у підготовці та проведенні щорічної студентської науково-практичної конференції «Дні науки»; забезпечення достатнього та надійного інформування студентства про хід та результати професійної підготовки;

– на рівні студентської групи – допомога у контролі за рівнем розвитку професійної компетентності студентів, надання даних щодо потреб групи у допомозі з боку інших учасників управління, планування та організація діяльності групи з усіх напрямів формування професійної компетентності, реалізація зворотного зв'язку з управлінським та науково-педагогічним персоналом.

Висновки. Отже, підготовка майбутніх фахівців, яка ґрунтується на андрагогічних принципах навчання, передбачає трансформацію навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні; створення психолого-педагогічних та дидактичних умов для постановки студентом власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці. Діяльність майбутнього фахівця при цьому розглядається як особистісно-осмислений процес формування професій-

ної компетентності

Основними характеристиками процесу підготовки майбутніх фахівців на засадах андрагогіки визначимо наступні:

- узагальненість, системність та міждисциплінарність знань, у здобутті яких домінують різноманітні форми пошукової діяльності, продуктивного творчого процесу;
- пріоритетність використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, які забезпечують умови для практичного освоєння різноманітних форм міжособистісних стосунків і спілкування, дають можливість відчувати важливість та задоволеність від спільної співпраці та співтворчості;
- фасилітативність позиції педагога, яка полягає у допомозі, співпраці, демократичній взаємодії зі студентами, увазі до особистісної ініціативи студентів, розвитку їх особистості.

Література та джерела

1. Эриксон Э. Детство и общество: пер. с англ. / Э.Эриксон. – СПб.: Ленато; АСТ; Фонд «Университет. книга», 1996. – 592 с.
2. Маслоу А. Психология бытия / А.Маслоу. – М.: Рефл-бук, 1997. – 300 с.
3. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / О.І.Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.
4. Драч І.І. Педагогічний супровід формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / І.І.Драч // Педагогіка і психологія творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І.Сущенко (гол. ред.) [та ін.]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 28 (81). – С.473-479
5. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О.Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011 – 320 с.
6. Луцки Ю.М. Андрагогіка М.Ноулза в системі викладання у вищій школі / Ю.М.Луцки, Л.В.Пікулицька, В.І.Комарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/4_SVMN_2007/Pedagogical/19641.doc.htm
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Драч И. И. Фасилитация как функция компетентностно ориентированного управления магистрантов педагогики высшей школы / И.И.Драч // Вестник Северо-Кавказского федерального университета: науч. издание. – 2013. – № 3 (36). – С.217-221
9. Сисоєва С.О. Освітні технології: методологічні аспекти / С.О.Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польс.-україн. щорічник. – К.; Ченстохова, 2000. – С.351-367
10. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія / І.І.Драч. – К.: Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.

В статті обґрунтовано актуальність обучения взрослых в условиях информационного общества. Раскрыта сущность и проанализировано использование андрагогических принципов обучения. Проанализирована специфика использования андрагогической модели обучения при подготовке магистрантов педагогики высшей школы. Обосновано изменение роли преподавателя в учебном процессе. Раскрыты особенности использования инновационных педагогических технологий, проектной деятельности и потенциала самоорганизации студенчества при реализации программы подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, андрагогические принципы обучения, инновационные педагогические технологии, проектная деятельность

In the article the relevance of adult learning in the information society has been substantiated. The essence has been disclosed and the use of andragogical learning principles has been analyzed. The specific character of the use of andragogical learning model in training of masters on pedagogy of higher school has been analyzed. The changing role of the teacher in the learning process has been justified. The features of the use of innovative teaching technologies, project activities and potential for self-realization of students while realizing the training programme of future specialists.

Key words: training, andragogical principles of learning, innovative teaching techniques, the project activity

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ГРОМАДІ

Жиленко Руслан В'ячеславович

м.Ужгород

Ретельне планування діяльності є одним із головних визначальних факторів успіху будь-якої роботи. Сучасні теорії вказують на ефективність залучення громадян до процесу планування змін, які їх безпосередньо торкаються. Не є винятком і соціальна робота в громаді, яка має на меті якнайширше залучення її членів до процесу змін. Цей підхід одержав назву планування шляхом участі і використовується в соціальній роботі не тільки безпосередньо для планування діяльності, але і як дієвий інструмент залучення та зміцнення громади.

Ключові слова: планування, планування шляхом участі, соціальна робота в громаді, участь.

Актуальність теми дослідження полягає у тому, що одними із головних проблем українських громад, з якими стикаються соціальні працівники, є інертність, зневіра у власні сили та необґрунтовані патерналістські очікування клієнтів. Спеціалісти потребують дієвих підходів, які б дозволили не тільки вирішувати вузькі, конкретні завдання, але й сприяли б загальній мобілізації громади, її готовності брати на себе відповідальність за власне майбутнє.

Участь є не лише концепцією, але й принципом, цінністю та однією з найбільш важливих цілей соціальної роботи в громаді, та передбачає динамічні відносини між двома взаємопов'язаними суб'єктами. Особа, яка бере участь, ділиться з іншими суб'єктами «своїми знаннями, частинкою власного світу та реальності для того, щоб зробити внесок у досягнення певної високої мети» [1].

Світовий банк визначає участь як «процес, за допомогою якого зацікавлені сторони впливають на ініціативи у сфері розвитку і здійснюють над ними спільний контроль, а також залучені до ухвалення рішень та розподілу ресурсів» [2, с.28]. Для демократичних країн участь громадян у різноманітних соціальних процесах є природнім, проте, в багатьох випадках, доволі обмеженим явищем, що лімітується виборами представницьких органів, участю в опитуваннях громадської думки, плебісцитах, форумах, публічних дискусіях тощо.

Науковці виділяють ряд моделей участі, що підкреслюють різні її аспекти. Модель електоральної участі концентрує основну увагу на таких аспектах як демократична та громадянська етика, громадянські права і обов'язки, взаємна повага та допомога. Модель, що тісно пов'язана з теорією соціального капіталу, визначає громадян як соціальний капітал і приділяє основну увагу процесу їх соціального навчання. Модель громадського волонтерства концентрується на аналізі ресурсів, мотивації та мобілізації як найбільш важливих компонентах участі. Соціальний статус та наявність вільного часу розглядаються як її основні фактори. Цілий ряд сучасних моделей участі розглядають останню за аналогією із драбиною, де кожна наступна сходинка представляє вищий рівень залучення. Доступність інформації, право впливати, брати участь та контролювати прийняття рішень є основними факторами, що визначають її рівень [1]. Одна із таких моделей передбачає 7 послідовних сходинок, а саме: пасивна участь, участь шляхом надання інформації, участь шляхом висловлювання власної думки, участь через матеріальне стимулювання, функціональна участь, спільна участь та самомобілізація [2, с.29].

Необхідність планування в процесі соціальної роботи

в громаді обумовлена тим, що вона передбачає діяльність цілеспрямовану на досягнення сталого розвитку громад. Систематичне планування дозволяє розробляти і втілювати інтегровані підходи, сприяє залученню населення, організаційному розвитку та становленню підприємств економічного розвитку громади. Саме планування забезпечує можливість моніторингу та коригування соціальної роботи в громаді у залежності від потреб ситуації.

Процес планування традиційно розглядався як централізована та доволі бюрократизована діяльність, що здійснюється спеціалізованими органами. Традиційне планування базується на чіткому підході «згори вниз», який реалізується зовнішніми експертами. Проте, останнім часом, все більшого поширення набуває модель планування шляхом участі. Залучення та участь громади стали важливими складовими новітніх теорій планування. Вони базуються на доволі простому припущенні про те, що громадяни бажають брати активну участь у цьому процесі.

Соціальна робота в громаді є тією сферою діяльності, де планування шляхом участі набуло особливого поширення. Сам її контекст зумовлює ряд суттєвих відмінностей між плануванням у громаді та його традиційними різновидами.

Існує чимало визначень планування шляхом участі. Світовий банк визначає його як «інструмент для визначення потреб всіх індивідів у межах громади, як шлях розбудови консенсусу та як засіб розширення прав і можливостей вразливих і безправних груп» [3]. У енциклопедії соціальної роботи планування шляхом участі визначається як «виняткова цінність соціальної роботи, яка вимагає повної відданості планувати з людьми, а не для людей» [4].

В контексті соціальної роботи в громаді можна визначити наступні основні особливості планування шляхом участі у порівнянні з його традиційними різновидами:

1. Традиційний процес планування здійснюється зовнішніми експертами, які визначають його стратегію та інструментарій. Участь членів громади, як правило, обмежується лише наданням необхідної інформації. Планування шляхом участі здійснюється самими членами громади на всіх його етапах. Навіть якщо залучаються зовнішні фасилітатори, то вони працюють під керівництвом громади;

2. В основі традиційного планування лежить намагання досягнути максимальної об'єктивності. Тобто, робиться все можливе для зниження суб'єктивного впливу з боку членів громади. Планування шляхом участі базується на суб'єктивних даних, зібраних в процесі діалогу між громадськими дослідниками та представниками різних груп у громаді.

3. Для традиційного планування використовуються переважно кількісні показники та статистичні дані. У плануванні шляхом участі – якісні показники. Використання числових даних зазвичай застосовується лише для пояснення та уточнення якісних показників.

4. Точність у процесі традиційного планування забезпечується шляхом використання експериментальних моделей. У плануванні шляхом участі застосовується методологія триангуляції (використання трьох або більшої кількості методів і джерел даних для збирання і аналізу інформації) [2, с.12].

5. Інформація для традиційного планування збирається за допомогою дослідження з використанням формаль-

ною вибірки. У процесі планування шляхом участі інформація збирається з використанням неформальної вибірки. Тобто, враховується думка різних категорій населення громади незалежно від їх кількісного складу.

Планування шляхом участі є одним із базових елементів процесу соціальної роботи в громаді та складається з наступних етапів: організаційний, залучення людей, збирання та оцінювання інформації, планування та діяльність, оцінка та визначення нових напрямків, планування нової діяльності [2, с.80]. Розглянемо їх детальніше.

Організаційний етап, перш за все, передбачає створення так званої кореневої групи, а також розвиток її бачення майбутнього громади. До її складу на добровільних засадах входять представники різних груп інтересів та зацікавлених сторін у громаді. Коренева група є неформальною, а участь у ній базується на добровільних засадах. Зовнішня допомога у вигляді матеріально-технічної підтримки або роботи фасилітатора є цілком прийнятною за умови, що приймають рішення та виконують їх самі представники громади. За великим рахунком, розвиток кореневої групи це зменшена модель процесу розбудови самої громади. Він має декілька стадій.

В першу чергу, з різних представників громади формується група однодумців. Вироблення спільних цілей та правил поведінки є основою довіри та консенсусу в кореневій групі. Завданням другої стадії є поглиблення довіри та набуття навичок, необхідних для налагодження відносин як в самій групі, так і в ширшій громаді. На наступній стадії свого розвитку коренева група зміщує увагу зі своїх учасників на потреби всієї громади. До формування бачення того, в якому стані громада зараз перебуває і до якого майбутнього прямує, долучається ширше коло учасників. На четвертій стадії свого розвитку коренева група проводить ретельну оцінку ресурсів громади, визначає її потреби та бажані форми їх задоволення. Основний акцент робиться на можливих змінах у громаді, що є основою подальших етапів процесу планування шляхом участі.

Етап **залучення людей** передбачає, що широкі кола представників різних груп у громаді долучаються до процесу змін. Він є одним із найскладніших та найбільш тривалих у часі. Для досягнення загальної та сталої згоди у громаді щодо її потреб, пріоритетів та напрямків розвитку кореневій групі доведеться витратити чимало зусиль. На цьому етапі активно застосовуються спеціальні методи та інструменти залучення. Серед останніх можна виділити наступні: індивідуальні зустрічі, неформальні зустрічі у малих групах, тематичні зустрічі за інтересами, місцеві форуми, навчальні заходи, державні, релігійні та місцеві свята, обмін досвідом, підтримка та розповсюдження історії громади, конкурси та соціальні заходи [2, с.35]. Виняткове значення для залучення людей має налагодження інтенсивної комунікації та справжнього партнерства, які є життєво важливими компонентами процесу соціальної роботи в громаді.

Сутність етапу **збирання та оцінювання інформації** полягає у тому, що коренева група, за допомогою залучених членів громади, волонтерів, соціального працівника, організовує та здійснює збір інформації та проводить її оцінювання. Всі рішення щодо цього процесу, а також вибору методів приймаються колегіально членами кореневої групи. Слід зазначити, що одним з найбільш ефективних підходів до збирання інформації в громаді є застосування дослідження шляхом участі. Основні відмінності між даним та традиційним дослідженням полягають не в методах, що використовуються. В дослідженні шляхом участі, поряд з «нетрадиційними», можуть застосовуватися і цілком звичні

методи, а саме: інтерв'ю, анкетування тощо. Головні відмінності згаданих підходів пов'язані, в першу чергу, із методологією та організацією самого дослідження. Дослідження шляхом участі розробляється та проводиться самими членами громади, воно є більш практичним та завжди спрямованим на розвиток [5].

На наступному етапі члени кореневої групи, разом із залученими представниками громади, **планують**, а також **здійснюють безпосередню діяльність** пов'язану із реалізацією окремих проектів і заходів, спрямованих на досягнення мети та завдань, що визначені у планах. В багатьох випадках цей процес передбачає складання як стратегічного, так і поточних (операційних) планів громади. Стратегічний план полягає у формуванні довгострокових цілей громади, а поточний – визначає її діяльність у короткостроковій перспективі. Реалізація поточного (операційного) плану розглядається як один із етапів досягнення стратегічних цілей громади. Зазвичай перевага у реалізації надається тим операційним проектам, які мають сильний синергетичний ефект, тобто, які прямо або опосередковано сприяють розвитку інших ініціатив та мають найбільший позитивний вплив на громаду. Плани повинні затверджуватися або узгоджуватися членами громади та обов'язково враховувати її специфіку, традиції і культуру [2, с.71-72].

Оцінка та визначення нових напрямків полягає у тому, що представники кореневої групи, за участі представників громади, здійснюють аналіз проведеної роботи, а також визначають нову діяльність. У невеликих за кількістю населення громадах оцінювання можна провести на загальних зборах. В більших громадах використовуються спеціальні опитувальники, які дозволяють населенню оцінити реалізовану діяльність, вказати на позитивні та негативні аспекти діяльності, висловити власні пропозиції. Критика та пропозиції з боку громади повинні сприйматися толерантно та враховуватися в подальшій роботі. Визначення нових напрямків діяльності здійснюється спільно кореневою групою та членами громади на спільних засіданнях, зборах тощо. Остаточне рішення приймає громада, навіть, якщо це займає багато часу. У випадку розбіжностей щодо нових пріоритетів роботи, доцільно розділити кореневу групу та залучити представників громади, які відстоюють нові ідеї і готові працювати над їх реалізацією [2, с.72].

На наступному етапі члени кореневої групи разом із залученими представниками громади здійснюють **планування нової діяльності** на основі визначених напрямків діяльності. Уточнюються або змінюються стратегічний та поточний плани. При плануванні нової діяльності враховуються попередні проблеми, недоліки та труднощі, які виникали в попередній роботі. Це дає змогу покращити роботу кореневої групи, зекономити час та ресурси громади, підвищити взаєморозуміння та взаємоповагу у громаді.

Слід зазначити, що процес планування в громаді носить циклічний характер. Результатом виконання поточних (операційних) та стратегічного планів громади є розробка нових відповідних планів. Залежно від особливостей громади і змісту попередньої діяльності новий цикл планування буде мати свою тривалість у часі. Головне завдання кореневої групи і соціального працівника полягає не в швидкості, а в якості виконання планів та забезпеченні сталості розвитку громади. Новий цикл повинен враховувати попередній позитивний та негативний досвід планування роботи у громаді, що дозволить оптимізувати та полегшити роботу кореневої групи.

Таким чином, планування шляхом участі є дієвим підхо-

дом, який використовується в процесі соціальної роботи в громаді. Його ефективність зумовлена вдалим поєднанням безпосереднього планування та конкретних заходів, спрямованих на розвиток та зміцнення громади.

Подальша розробка даної теми пов'язана із обґрунтуванням ширшого запровадження планування шляхом участі у соціальній роботі в громаді в Україні із врахуванням зарубіжного та особливостей вітчизняної практики.

Література та джерела

1. Krek A. Rational Ignorance of the Citizens in Public Participatory Planning / Alenka Krek. – P.2 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://www.hcu-hamburg.de/fileadmin/documents/Professoren_und_Mitarbeiter/Alenka_Poplin/Rational_Ignorance_of_the_Citizens_in_Public_Participatory_Planning_CORP_krek_rational_ignorance_in_participatory_planning.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Економічний розвиток громади: Навчальний посібник / за ред. Н.Ільченко, Р.Жиленко. – Ужгород: ПП Данило С.І., 2008. – 198 с.
3. Participatory Planning and Community Mobilization: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTSF/0,,contentMDK:20706647~menuPK:1561737~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:396378,00.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Encyclopedia of Social Work. 20th edition. – Oxford University Press: NASW Press. – Volume 1: A-C. – P.59 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <<http://books.google.com.ua/books?id=aF-Mpm9JDogC&printsec=frontcover&img=1&zoom=1&edge=curl&imgtk=AFLRE729eVfFhH7PBWJWpfKd3J9rGy6m9uqG7V7F-RL6HJumClirXgSOcInpiGBnhn79nWqgLT-Py1fOZesqMdzKHQ5NXZD7HqAH1UU8bb8fuekYBaMgolmFYQl2G7fq2ChHsg0mHgunK>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Жиленко Р. Дослідження шляхом участі як підхід у соціальній роботі в громаді/ Руслан В'ячеславович Жиленко // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2012. – №25. – С.72-74

Тщательное планирование деятельности является одним из главных решающих факторов успеха любой работы. Современные теории подчеркивают эффективность привлечения граждан к процессу планирования изменений, которые непосредственно их касаются. Не является исключением и социальная работа в местном сообществе, которая направлена на наиболее широкое привлечение участников к процессу изменений. Этот подход получил название планирование, основанное на принципе участия, и используется не только непосредственно для планирования, но и как действенный механизм привлечения и усиления местных сообществ.

Ключевые слова: планирование, планирование, основанное на принципе участия, социальная работа в местном сообществе, участие.

Thorough planning of the activities is one of the main and decisive success factors of any kind of work. The modern theories argue for exceptional effectiveness of citizens' participation in the planning process of the activities which directly affect them. Community social work which aims broad involvement of the community members into the change process is not exclusion. This approach has been called participatory planning and is widely used in social work not only for planning itself but also as an effective tool of involvement and strengthening of the community.

Key words: planning, participatory planning, community social work, participation.

УДК94:17(477)

РОЗВИТОК ПОЗАШКІЛЬНОЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ОСВІТИ В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (1920-1930-ті рр.)

Завгородня Тетяна Костянтинівна
Білавич Галина Василівна
м.Івано-Франківськ

Розкрито роль теоретиків позашкільної сільськогосподарської освіти в підвищенні господарської культури дітей і молоді на західноукраїнських землях на початку ХХ ст. Ідея агрономічної освіти для сільського юнацтва була експортована зі США. Утім, на українському ґрунті вона мала децю інші зміст і форми. Проаналізовано діяльність Євгена Храпливого в ділянці позашкільної сільськогосподарської освіти. Показано роль товариства «Сільський господар» у підвищенні господарської культури дітей, у господарсько-економічному просвітництві молоді.

Ключові слова: позашкільна сільськогосподарська освіта, господарська культура, сільське юнацтво, Євген Храпливий.

Актуальність проблеми. Сьогодні Україна все більше віддаляється від української традиції господарювання селянина-одноосібника. Відтак найгострішими проблемами українського села є відсутність робочих місць, бідність, трудова міграція, занепад соціальної інфраструктури, по-

глиблення демографічної кризи тощо і як наслідок – вимирання сіл. З-поміж основних причин цього не лише низькі рентабельність та конкурентоспроможність сільського господарства як галузі, неналежний рівень технічного забезпечення сільськогосподарського виробництва та підприємницької ініціативи на селі, вилучення з процесу аграрного реформування кооперації як засобу реалізації інтересів дрібних та середніх сільськогосподарських товаровиробників, ін., а й відсутність інформаційно-просвітницької діяльності, господарсько-економічного дорадництва, спрямованого на підвищення господарської культури дітей та дорослих.

Подібний комплекс проблем стояв і перед західноукраїнським селянством на початку ХХ ст. Утім, українські громадські товариства, зокрема «Сільський господар», Союз українців, «Рідна школа», «Просвіта», «Пласт», інші інституції зуміли залучити українство до активного суспільного життя через систему масового господарсько-економічного просвітництва, створення мережі сільськогосподарського

шкільництва всіх рівнів, що істотно підвищило рівень господарювання українців, господарську культуру дітей, юнацтва та дорослих загалом. Цей досвід необхідно актуалізувати сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діяльність товариства «Сільський господар» (1899-1944) була предметом численних наукових пошуків (А.Василіук, С.Гелей, З.Гіперс, Я.Гончарук, Л.Дрогомирецька, С.Злупко, І.Зуляк, О.Ковальчук, І.Курляк, І.Патер, О.Пенішкевич, І.Петрюк, Л.Пинда, Л.Рева-Родіонова, Б.Савчук, А.Синявська, В.Стинська, З.Струк, Б.Ступарик, Г.Субтельна, Г.Шайнер, Г.Шевчук та ін.). Утім, поза увагою дослідників залишилися засадничі положення національного сільськогосподарського шкільництва, практиків ідеї позашкільної сільськогосподарської освіти для дітей і юнацтва. З огляду на це мета статті – показати діяльність теоретиків, агрономів, інструкторів Хліборобського вишколу молоді (ХВМ) щодо підвищення господарської культури дітей та юнацтва в Західній Україні за досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці XIX – на початку XX ст. на західноукраїнських землях були вироблені оригінальні концепції і система масового національного господарсько-економічного просвітництва дітей та юнацтва, дорослих. У Галичині та Волині вони мали форми позашкільної хліборобської освіти, на Буковині (сільськогосподарську освіту юнацтво здобувало під час навчання у народних університетах), на Закарпатті такі форми господарської освіти не поширилися, оскільки тут суспільно-політичне життя мало свої особливості. Найбільше досвід господарсько-економічного просвітництва підлітків та юнацтва оформився в чітку національну концепцію, знайшов теоретичне обґрунтування та широке практичне втілення в Галичині, відтак українці інших регіонів Західної України не тільки використали досвід галичан, а й запропонували чимало цінних ідей і думок у цій ділянці. Аналіз джерел уможливорює висновок про відносну цілісність позашкільної системи формування господарської культури, адже, хоча її складниками були різні за характером суспільні інституції, вони мали єдину мету та використовували спільні методи, засоби і форми праці.

Ідея позашкільної сільськогосподарської освіти сільської молоді в Галичині була покликана до життя навесні 1930 року, коли організаційна секція товариства «Сільський господар» уклала «Правильник Секції Хліборобського Вишколу Молоді» (ХВМ) [6]. 25 травня 1932 року Головна рада Централі товариства затвердила правильник Головної секції Хліборобського вишколу молоді [2, с.377].

На підставі цього правильника філії «Сільського господаря» на місцях розпочали діяльність у напрямі систематичного навчання та виховання сільської молоді в секціях ХВМ. Піонером цієї важливої ділянки праці виступив Євген Томашівський – перший референт при Централі товариства, який почав створювати при місцевих осередках «Сільського господаря» гуртки ХВМ, а також Євген Храпливий, якого вважають «батьком» ХВМ, плідним теоретиком і високопрофесійним практиком ідеї сільськогосподарської освіти дітей та юнацтва, що отримала назву «хліборобський вишкіл молоді». ХВМ – нова ідея сільськогосподарської освіти юнацтва, що була започаткована в Америці та занесена до Європи, проте на західноукраїнських теренах вона мала дещо інше змістове наповнення. Так, 1925 р. у США було створено 41 хліборобський гурт (клуб). Згодом вони поширилися до Канади, Англії, Фінляндії та інших європейських країн, у 1930-х рр. стали популярними з-поміж польської молоді [7].

За відсутності достатньої кількості фахових шкіл ефективним засобом розбудови системи сільськогосподарської освіти українського юнацтва теоретики бачили створення спеціального позашкільного навчання і виховання майбутніх хліборобів. Зокрема, один із очільників товариства «Сільський господар», теоретик ХВМ Антін Романенко акцентував на необхідності фахової освіти сільського юнацтва по закінченні народної школи для підготовки «самостійного господаря», оскільки по її закінченню воно «майже не має нічого до роботи... і так з дня на день, з року на рік... а коли цей час прийде – то не знає за що взятись і з чого починати», а це призводить до того, що «сільське господарство так є відсталим, мало поступовим, а життя на селі як в поодиноких господарів, так і в цілій громаді – так бідним і мізерним». Тому «сільська молодь, що за кілька років має стати до самостійної праці в своєму господарстві й громаді, – повинна вчитись новіших способів господарювання на ріллі, рівнож як і підготовлятися до праці в громаді», іншими словами, «повинна брати собі приклад з молоді, яка готується до праці в інших фахах». Звідси важливий висновок: щоб стати «добрим господарем», треба на «хлібороба вивчитися» [5, с.61-64]. Так уперше було актуалізовано проблему фахової підготовки майбутніх сільських господарів та господинь. У цьому – новизна, «еволюційний поступ» громадсько-освітніх і господарських діячів у питаннях професійної освіти, урешті, нове слово в тогочасній педагогічній думці. ХВМ виконував низку важливих освітніх та соціально значущих завдань – упродовж 4-5 років готував «сільську молодь до кращої господарки насамперед у своєму власному господарстві, а потім уже в різного роду організаціях в селі та в громаді» [5, с.61-64].

Власне, на виконання таких завдань і спрямовував статут Секції ХВМ, створеної при товаристві «Сільський господар», метою якої було «гуртувати молодь, дітей членів «Сільського Господаря» для теоретичного і практичного підготування їх на будучих зразкових господарів і господинь». Учасники секції ХВМ, віком від 14 до 18 років, повинні були мати «покінчену місцеву вселюдну школу та вміти добре по українськи писати та читати», «вміти рахувати настільки, наскільки вчили їх у школі»; «мати дозвіл родичів, а ті, які родичів не мають, то дозвіл опікунів на те, що можуть вступати до Секції Хліборобського Вишколу Молоді» [9, с.32]. Утім, зазначав Євген Храпливий у «програмному посібнику для ХВМ» «Про хліборобський вишкіл сільської молоді», якщо «хтось працює у Хліборобському Вишколі Молоді і бажає даліше у ньому працювати, хоч покінчив вже той вік (18 років. –Т.З., Г.Б.), то може і даліше лишитися у цій організації аж до повного закінчення цілого часу навчання» [9, с.12]. Згідно зі статутом, «учасниками Секції Хліборобського Вишколу Молоді можуть бути сини і дочки членів «Сільського Господаря», або молодь, яких опікуни є членами «Сільського Господаря» [9, с.27-32].

Отже, маємо підстави для висновку про те, що ХВМ виховувала фактично династії «зразкових господарів і господинь», де батьки, «поступові господарі», які належали до товариства «Сільський господар», та їхні сини і доньки, які належали до ХВМ та «під доглядом старших господарів і господинь» зростали «на добрих громадян та поступових, розумних господарів та господинь», фактично творили «родинний осередок» культивування та поширення сільськогосподарських знань, відтак ці знання передавали майбутньому зростаючому поколінню. ХВМ ставав «дітищем» «Сільського господаря», його «доростом», товариство давало ХВМ «всяку поміч через своїх агрономів, окремих інструкторів (учителів) Хліборобського Вишколу

Молоді, через влаштування окремих курсів для учасників Хліборобського Вишколу Молоді та іншими шляхами, які є потрібні» [9, с.11-12]. ХВМ перетворювався в «добровільну школу громадського виховання та хліборобського знання», не тільки у своєрідну агрономічну (хліборобську) школу, яка готувала «сразкових поступових господарів», а й у суспільну інституцію, яка виховувала «добрих громадян» та готувала їх до активної громадської праці.

Форми і засоби цієї освітньої та соціально-значущої діяльності увиразнено у статуті ХВМ:

«Щоби досягнути намічену ціль буде Секція:

а) влаштовувати відчити на сільсько-господарські курси в порозумінню з іншими культурно-освітніми установами, що працюють в селі;

б) заохочувати сільську молодь до читання фахових сільсько-господарських часописів та видавництв, влаштовуючи для тої цілі голосне читання сільсько-господарських часописів та книжок з поданням практичних вказівок, як використати ці поучення в практичному господарстві, та широкою участю в дискусії самої молоді;

в) влаштовувати конкурси-змагання (планове переведення визначених господарських робіт) з різних ділянок сільського господарства (управи ріллі і плекання сільсько-господарських рослин, годівлі і плекання тварин, домашнього господарства, господарської рахунковості і т.п.); все це, з метою причинитися до піднесення рентабельності сільського господарства та окраси самого села;

г) влаштовувати виставки-покази з нагоди закінчення конкурсних праць;

д) переводити усі інші праці, що змагають до піднесення загального й сільсько-господарського знання молоді» [9, с.27-32].

Євген Храпливий докладно розробив теоретичні проблеми сільськогосподарської освіти дітей і юнацтва, аналіз його праць уможлиблює висновок про те, що він здійснив навчально-методичне забезпечення ХВМ: ідеться насамперед про розроблену програму – книгу «Як працювати в Хліборобському Вишколі Молоді», де особливо наголошувалося на важливості ролі ХВМ для виховання хлібороба і громадянина: «Освічена людина – це та, яку шанують, з якою рахуються... Хліборобський Вишкіл Молоді – це наше молоде хліборобське лицарство, яке своїм знанням, своєю міцною волею, своїми хрустальними характерами має перебудувати наше село, піднести його культуру, зміцнити його добробут, а у висліді стати кріпкою основою нашого Українського Народу» [10, с.13].

Умовами успішної діяльності ХВМ були такі: активна діяльність кружків «Сільського господаря» в селах; матеріальне забезпечення праці з-поміж юнацтва; належна опіка над організованою молоддю; наявність фахівців, які дали б добрі теоретичні та практичні знання; передвоєнний досвід діяльності; тісна співпраця з кооперацією, що забезпечувала успішність організаційної роботи та фінансову підтримку.

Початки діяльності ХВМ були важкими. За умов існування в чужій державі, матеріальної скрути вдалося налагодити працю ХВМ завдяки насамперед «піонерській праці ідейних і жертвенно відданих селянській молоді інженерів-агрономів». Започаткована 1931-1932 р. ідея ХВМ увінчалася успіхом: 1938 року ХВМ на західноукраїнських землях налічував 1180 кружків, де гуртувалося 13041 особа. Як показав аналіз джерельної бази (часописи, звіти «Сільського господаря», тощо), можемо говорити про те, що ХВМ напередодні Другої світової війни охоплював близько 2 тисяч гуртків, у яких налічувалося близько 20000 «змагунів» [4, с.123].

Великою заслугою ХВМ, на нашу думку, стало масове залучення дівчат до системи сільськогосподарської освіти. Таким чином була заповнена лакуна у фаховій освіті українського жіноцтва. Євген Храпливий у програмній статті «Притягаймо молодь до «Сільського Господаря» [8, с.4-6] зазначав, що при «кожному Кружку «Сільського Господаря» треба створити два гуртки молоді», тобто окремо для хлопців і для дівчат. Відповідно будувати в них навчально-виховну діяльність, зважаючи на гендерну ознаку: у гуртку дівчат «мусить бути провідником господиня, яка є теж членом Кружка». Відтак «працю таких гуртків молоді можна повести в різний спосіб»: на «викладах» хлопці цікавитимуться «обрібною землею, штучними погноями, садівництвом, пасічництвом, плеканням корів, коней і т.д.», дівчатам слід розповідати про «плекання курей, гусей й іншого дробу, про домашнє господарство, про варення та інші домашні роботи, про плекання безріг, про молочну худобу». Далі дівчата можуть «кожна окремо зайнятися в своєму господарстві плеканням расових курей, чи іншого дробу, веденням вірцевого городу, догляданням телят та корів, догляданням безріг, чи іншою роботою, яку можна без великого вкладу докладно перевести» [8, с.4-6].

Актуалізовані джерела уможлиблюють висновок про те, що зазвичай практично у всіх випадках навчання в ХВМ завершувалося успішно, нами віднайдено тільки поодинокі приклади «невдач» ХВМ. Так, у с. Дубравці, що на Журавщині, де було започатковано конкурс вирощування телят, «він не увінчався успіхом, його закінчило лише 6 з 14 учнів-«змагунів» [4, с.124]. У с. Доброводи (Збаражчина) у грудні 1937 р. був заснований гурток ХВМ, до якого вступило 25 осіб, утім, «досить скоро гурток розлетівся». Часопис «Хліборобська Молодь» із цього приводу зазначав: «Великі перешкоди мусять поборювати Гуртки Хліборобського Вишколу Молоді в своєму поступі зі сторони старшого громадянства і партійницької молоді, котра старається розбити єдність і злагоду у Гуртку Хліборобського Вишколу Молоді» [3, с.96]. Однак це були чи не єдині випадки, коли ХВМ закінчився «без особливих вислідів».

Ідея ХВМ поширилася і на Волинь, де за складних умов полонізації діяло товариство «Сільський господар». Джерела увиразнюють факти високого рівня національної свідомості та самоорганізації українського юнацтва краю. За свідченнями М.Тарасюка, коли староство в Луцьку зачинило товариство «Просвіту», юнаки і дівчата створили самодіяльний кружок товариства «Сільський господар» у Луцьку. Згуртоване юнацтво проводило масштабну «культурно-освітню працю в ділянці сільськогосподарського поступу». Узимку влаштовували сходини, де вивчали теоретичний матеріал, джерелами знань зазвичай була фахова сільськогосподарська література. Навесні закріплювали здобуті теоретичні знання і навички практично за керівництва агронома Кузьми Малаховського: на приміських городах вирощували сільськогосподарські культури, а також навчалися доглядати та вирощувати свійських тварин та птицю (кріликів, телят, курей тощо) в домашніх господарствах своїх батьків. Сільськогосподарський вишкіл поєднували з фізичним розвитком та формуванням здорового способу життя: придбали великий спортивний майданчик, де вправлялися в різних видах спорту [1, с.522]. Наголосимо при цьому, що все це відбувалося самотужки, самодіяльно, «щоб лише не йти до утраквістичних з поляками організацій».

Висновки. Таким чином, ідея ХВМ, яка була започаткована на початку 1930-х рр., активно втілювалася у життя західноукраїнського села. Напередодні Другої світової

війни ХВМ було охоплено близько 20000 юнаків і дівчат. Цьому слугували сумлінна праця провідників-передовиків сільськогосподарської ідеї, агрономів та інструкторів ХВМ, обмін досвідом, який відбувався на з'їздах агрономів, загальних зборах товариства, на спеціальному з'їзді, при-

свяченому ХВМ. Велику роль у підвищенні господарської культури юнацтва відіграла спеціальна література, яку видавало товариство для потреб ХВМ. Більш докладного дослідження потребує питання вивчення змісту сільськогосподарської освіти у ХВМ.

Література та джерела

1. Боровський М. Праця т-ва «Сільський господар» на північно-західних українських землях / Михайло Боровський // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С.514-522
2. Дмитренко В. Філія т-ва «Сільський господар» у Коломиї / Василь Дмитренко // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С.366-387
3. Збаражчина // Хліборобська Молодь. – Львів, 1938. – Ч.6. – С.96-97
4. Каплистий М. Хліборобський Вишкіл Молоді / Макар Каплистий // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С.115-125
5. Романенко А. Для чого нам потрібний Хліборобський Вишкіл Молоді? / А. Романенко // Ілюстрований господарський календар «Сільський Господар» на звичайний рік 1937. – Львів, 1936. – Ч.132. – С.61-64
6. Храпливий Є. За хліборобську справу: Про те, як освоювати кружки та філії «Сільського господаря» та як в них працювати. – Львів, 1932. – 245 с.
7. Храпливий Є. Позашкільне виховання хліборобської молоді / Євген Храпливий // Рідна школа. – 1939. – Ч.8. – С.118-119
8. Храпливий Є. Притягаймо молодь до «Сільського Господаря» / Є.Храпливий // Сільський Господар. – Львів, 1929. – Ч. 9-10. – С.4-6
9. Храпливий Є. Про хліборобський вишкіл сільської молоді / Є.Храпливий. – Львів : Сільський Господар, 1932. – 72 с.
10. Храпливий Е. Як працювати у Хліборобському Вишколі Молоді. Друге, поправлене видання. – Краків, 1940. – 138 с.

Раскрыто роль теоретиков внешкольного сельскохозяйственного образования в повышении хозяйственной культуры детей и молодежи на западноукраинских землях в начале XX в. Идея агрономического образования для сельской молодежи была экспортирована из США. На украинской почве она имела несколько другое содержание и формы. Проанализирована деятельность Евгения Храпливого в области внешкольного сельскохозяйственного образования. Показана роль организации «Сельский господар» в повышении хозяйственной культуры девушек, в хозяйственно-экономическом просветительстве молодежи.

Ключевые слова: внешкольная система сельскохозяйственного образования, хозяйственная культура, сельская молодежь, Евгений Храпливий.

The author defined the role of theoreticians of extracurricular agricultural education in increasing the economic culture of children and youth in Western Ukraine in the early XX century. The idea of agronomic education for rural youth has been exported from the United States. However, on Ukrainian soil, it was slightly different content and form. There was analyzed the activity of Eugene Khraplyvy in the area of non-formal agricultural education. The article referred to the role of the Ukrainian public companies «Silskyi Hospodar» of improve the economic culture of women, children and adults.

Key words: non-formal agricultural education, economic culture, rural youth, Eugene Khraplyvy.

УДК 37.013.42(477)

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ

Зобенько Наталія Анатоліївна

м.Черкаси

У статті окреслені напрямки державної соціальної політики щодо поліпшення становища дітей в Україні, означені принципи державної політики, форми і методи соціального захисту дитинства. Встановлено, що потребує удосконалення законодавче забезпечення щодо захисту прав дітей; створення соціальної служби або спеціальних служб з питань захисту прав дитини, консолідації зусиль органів державної влади і місцевого самоврядування, громадськості, координації діяльності розгалуженої мережі органів і служб, які згідно із законодавством зобов'язані забезпечувати захист прав українських дітей.

Ключові слова: дитинство, соціальний захист дитинства, становище дітей у суспільстві, сутність соціального захисту дитинства, напрямки державної, соціальної політики, принципи державної політики захисту дитинства, форми, методи соціального захисту дитинства.

До числа найбільш актуальних проблем в даний час відносяться проблеми дитинства. Процес модернізації сучасного суспільства вводить світ дитинства в суперечливу

парадигму перетворювальної діяльності, що призводить до певних локальних і глобальних проблем, які погіршують становище дітей. Стан справ у сфері соціального захисту дітей не в повній мірі задовільняє потреби особистості, суспільства, держави. Необхідним є пошук нових способів вирішення проблеми оновлення системи соціального захисту дитинства в Україні, що актуалізує наше дослідження.

Соціальний захист дитинства як актуальна наукова проблема, об'єкт міждисциплінарного наукового дослідження перебуває сьогодні у центрі уваги дослідників різних наук. За останні роки підготовлено ряд багатопланових праць, у яких висвітлюються різні аспекти соціально-педагогічної діяльності, а саме: соціально-педагогічні засади формування усвідомленого ставлення батьків до прав дитини (Н.Ю.Шевченко); історія розвитку прав дітей (Ю.В.Василькова, Л.С.Волинець); становлення й розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (Г.М.Бевз, І.В.Пеша); зміст та форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю як провідним інститутом соціалізації особистості (Т.Ф.Алексєєнко,

І.М.Трубавіна, Т.В. Кравченко); теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю (І.Д.Зверева, А.И.Капська, Г.М.Лактіонова, А.О.Рижанова, Л.А.Штефан); теоретико-методичні засади соціалізації дітей та молоді (І.П.Рогальська, С.В.Савченко); соціально-педагогічна робота з дітьми в територіальній громаді (О.В.Безпалько); формування громадянськості учнівської молоді (Н.М.Чернуха); діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань України (Ю.Й.Поліщук, О.В.Лісовець); підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності (С.П.Архипова, Р.Х.Вайнола, Г.Я.Майборода, Л.І.Міщик, І.В.Козубовська, В.А.Поліщук, С.Я.Харченко, В.Є.Штифурак); розробки нових підходів в системі знання про дитинство (О.Л.Богініч, А.М.Богуш., Г.В.Беленька, Л.О.Варяниця, Н.В.Гавриш, М.А.Машковець), доброчинність у сфері освіти України (Н.А.Сейко); вивчення проблеми здійснення прав дітей (Т.І.Бессонова, І.Д.Бех, Л.С.Волинець, В.Г.Кремень, В.М.Оржеховська, С.О.Сисоєва, Г.М. Лактіонова, Л.І.Міщик, Н.Г.Ничкало, О.В.Сухомлинська, С.Я.Харченко, та інші).

Мета нашого дослідження полягає в теоретичному осмисленні особливостей соціального захисту дітей в Україні.

Проблема дитинства, до якої в останні роки звернулося чимало вчених, сколихнула людське суспільство, яке наразі почало усвідомлювати вимогу підвищеної уваги до дитинства взагалі і до кожної дитини зокрема. На думку багатьох дослідників значимість проблеми соціального захисту дитинства особливо очевидна в нинішніх умовах реформування всіх соціальних сфер. До усвідомлення того, що дитина має такі самі права, як і дорослі люди, людство прийшло в кінці XIX - початку XX століття. Першочергово розглядалися питання не забезпечення прав дітей у цілому, а тільки попереджувальні заходи, які необхідно було здійснити для недопущення рабства, експлуатації дитячої праці, торгівлі дітьми тощо. Визнання цінності дитинства підсилюється в XXI столітті, що характеризується різноманітними й різноманітними підходами в міжнародному дослідженні феномена дитинства.

Україна розпочала формувати законодавство в сфері охорони дитинства відповідно до міжнародних та європейських стандартів. Досягнуто певних успіхів у справі щодо захисту прав та законних інтересів дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, набули розвитку сімейні форми виховання, соціальний захист дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, прийнято Закон України "Про Загальнодержавну програму "Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини" на період до 2016 року", в якому акцентується увага на важливості забезпечення оптимального функціонування цілісної системи захисту прав дітей в Україні відповідно до вимог Конвенції ООН про права дитини та з урахуванням цілей розвитку, проголошених Декларацією тисячоліття ООН.

Проте найгострішою залишається проблема відсутності інтеграційного підходу до соціального захисту дитинства. Попри ухвалення законів та інших нормативно-правових актів, покликаних забезпечувати реалізацію і захист прав дітей, і досі не сформована цілісна державна система забезпечення прав кожної дитини, створення умов для її гармонійного і повноцінного розвитку.

Аналіз результатів психологічних та соціально-педагогічних досліджень останніх років (В.Абраменкова, А.Богуш, Н.Гавриш, І.Зверева, А.Капська, О.Кононко, Т.Кочубей, С.Литвиненко, Л.Обухова, Т.Поніманська, О.Сухомлинська,

Д.Фельдштейн) констатують загальне несприятливе становище дітей у суспільстві. Вчені наголошують, що правова захищеність дитинства має більш декларативний і показовий, ніж практичний характер. Спектр розбіжностей такого ставлення досить широкий і залежить від сприйняття дитинства як суб'єкта або об'єкта культури, суспільства.

Ми солідарні з думкою провідних науковців (О.Л.Богініч, А.М.Богуш, Г.В.Беленька, Л.О.Варяниця, Н.В.Гавриш, І.П.Рогальська, М.А.Машковець), що турбота про молоде покоління не завжди визначається рівнем економічного розвитку суспільства, частіше значущим є те, наскільки держава та соціум свідомо ставляться до дитинства як до невід'ємної частини єдиного способу життя, культури кожного народу. Отже, перебудову ціннісної системи дорослих потрібно починати перебудови поглядів на дитинство.

Поняття дитинства в рамках педагогічного знання трактується як соціокультурне явище, історично сформований феномен, що визначає розвиток і саморозвиток дитини, що віддзеркалює взаємини дорослих і дітей. Сьогодні дитинство здобуває новий статус і виступає як методологічний орієнтир для багатьох досліджень. Цілком очевидно, що визнання цінності дитинства повинне проглядатися не тільки в наукових дослідженнях, але й у програмних і нормативно-правових документах державних органів, політичних партій, суспільних об'єднань, освітніх і навчально-виховних установ при вирішенні проблем дитинства.

Україна є соціальною державою, політика якого спрямована на створення умов, що забезпечують гідне життя й вільний розвиток людини. Однією з найважливіших функцій соціальної держави є соціальна підтримка, захист соціально вразливих груп населення, до яких відносяться діти. Сучасну Україну не можна сьогодні назвати соціально благополучною державою. Рівень і якість життя українського суспільства відрізняються низькими життєвими стандартами основної частини населення й різкою диференціацією особистих прибутків окремої категорії населення [5].

Фактичні й статистичні дані останніх років свідчать, що соціально-економічні зміни в суспільстві впливають на соціальне становище дітей:

- різко позначилося протиріччя між світом дорослих і світом дитинства, зросло нерозуміння й відчуження дорослих стосовно дітей. Діти стали більш самостійними, більш незалежними від батьків у той час, як у дорослому суспільстві відсутні реальні можливості й механізми поетапного включення підлітків у серйозні справи суспільства;
- демографічна ситуація в Україні характеризується подальшим скороченням числа дітей, що обумовлено низьким рівнем народжуваності, зв'язаним головним чином з економічною ситуацією в країні;
- основні якісні показники життєзабезпечення дітей залишаються низькими: розширення масштабів бідності українських сімей (у тому числі низький рівень діючих соціальних гарантій, виплат і пілг, адресованих дітям, ріст «вартості дитинства» на тлі зниження рівня життя населення); погіршення здоров'я дітей і підлітків, ріст числа соціально обумовлених і соціально значимих захворювань серед дітей (у тому числі туберкульозом, наркоманією, Віл-Інфекцією, а також інвалідизації дитячого населення); погіршення показників фізичного розвитку; зниження загальнодоступності сучасної якісної освіти, інфраструктури розвитку здібностей і інтересів дітей, фізкультури, спорту у зв'язку з комерціалізацією окремих послуг; особливо скрутний стан дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків, дітей-інва-

лідів, дітей батьківщин змушених мігрантів;

- високий рівень соціальної патології в дитячому середовищі: спостерігається тенденція росту дитячої злочинності, зміцнення її зв'язку з організованою злочинністю; гостру тривогу викликає поширення дитячої наркоманії й алкоголізму; загрозливі масштаби придбала бездоглядність і безпритульність дітей, росте число ніде не навчаються й ніде не працюють дітей і підлітків, кількість соціальних сиріт у зв'язку ростом числа батьків, що злісно не виконують свої обов'язки;
- широке поширення одержує дитяча праця, незважаючи на її правову заборону, у т.ч. і залучення дітей у проституцію, протиправні види діяльності;
- більші масштаби здобуває проблема насильства й жорстокого обігу з дітьми, у т.ч. сексуального насильства й експлуатації [2].

У сформованих умовах реформування всього громадського життя українського суспільства, збільшується кількість дітей, які потребують соціального захисту. Ще більше становище дітей збільшується незнанням батьків, соціальних працівників, педагогів правових основ регулювання соціального захисту дитинства. Знання в сфері соціального захисту дитинства є необхідним інструментарієм ефективного захисту дитини.

Сутність соціального захисту дитинства полягає в тому, щоб за допомогою організаційних, правових, фінансово-економічних, соціально-психолого-педагогічних засобів, форм і методів здійснювати підтримку й допомогу дитині з метою задоволення її потреб і інтересів. Із цієї позиції соціальний захист дитинства розуміється набагато ширше чим поняття «правовий захист дитини», «охорона прав дитини», оскільки охоплює всю сукупність організаційних, правових, економічних, соціальних, психолого-педагогічних гарантій, що забезпечують реалізацію прав дітей. Інакше кажучи, соціальний захист дитинства розуміється як система. Зазначимо, що система соціального захисту дитинства різнорівнева, пронизує всі інститути процесу соціалізації особистості дитини й багато в чому визначає ефективність даного процесу.

Таким чином, соціальний захист дитинства в сучасному світі є одним з найважливіших, основних факторів економічного, соціального, культурного розвитку суспільства, держави, представляє основу його національної безпеки. Право дитини на соціальний захист, доступність одержання соціальної допомоги стали одним із природних прав і свобод особистості, і в такій якості зафіксовані в конституціях більшості цивілізованих країн.

На жаль, у цілому сучасний стан захисту дитинства й реалізація прав дитини викликає обґрунтовану тривогу, спостерігається помітне зниження потенціалу соціального захисту дитинства. Сьогодні ми повинні визнати, що соціальні катаклізми в дитячому середовищі вже досягли небезпечних для українського суспільства масштабів, будучи потужним дестабілізуючим фактором тривалої дії, загрожуючи соціальній безпеці суспільству. Сформована соціально-економічна ситуація визначає високий ступінь турботи значної частини дитячого населення країни в соціальній підтримці.

Ситуація, яка склалася сьогодні в Україні, характеризується кардинальними розбіжностями між науковими підходами до дитинства як самоцінності та реальним становищем дітей у суспільстві. Подолання цих розбіжностей передбачає створення суспільством належних умов для розвитку та життєдіяльності кожної дитини, оновлення системи соціального захисту. Це насамперед: охорона життя

та зміцнення здоров'я дітей, забезпечення відповідного рівня матеріального добробуту, зміст освіти та засоби педагогічного впливу, соціалізуючі можливості сім'ї, суспільна та державна турбота про дітей і законодавчі норми, що захищають і відстоюють права й інтереси дитинства.

Отже, дитинство як соціальний феномен визначає роль, місце й положення дітей у цілому в даній державі й суспільстві, стан і рівень відносини держави, суспільства, світу дорослих до дітей, створення достатніх і справедливих умов для виживання й розвитку дітей, для захисту прав кожної дитини, насамперед за допомогою формування й реалізації адекватної соціальної політики держави.

Зазначимо, що цілями державної політики в інтересах дітей є [4]: здійснення прав дітей, передбачених Конституцією України, недопущення їхньої дискримінації, зміцнення основних гарантій прав і законних інтересів дітей, а також відновлення їхніх прав у випадках порушень; формування правових основ гарантій прав дитини; сприяння фізичному, інтелектуальному, психічному, духовному й моральному розвитку дітей, вихованню в них патріотизму й громадянства, а також реалізації особистості дитини в інтересах суспільства й відповідно до Конституції України, досягненнями української й світової культури.

Відповідно до законодавства виділяють основні напрямки державної, соціальної політики щодо поліпшення положення дітей в Україні: зміцнення правового захисту дитинства; підтримка родини як природного середовища життєзабезпечення дітей; забезпечення безпечного материнства й охорони здоров'я дітей; поліпшення харчування дітей; забезпечення виховання, утворення й розвитку дітей; підтримка дітей, що перебувають в особливо важких обставинах.

Законом «Про основні гарантії прав дитини в Україні» визначені принципи державної політики захисту дитинства: законодавче забезпечення прав дитини; підтримка родини з метою забезпечення виховання, відпочинку й оздоровлення дітей, захисту їхніх прав, підготовки їх до повноцінного життя в суспільстві; відповідальність посадових осіб, громадян за порушення прав і законних інтересів дитини, заподіяння їй шкоди; підтримка суспільних об'єднань і інших організацій, що здійснюють діяльність по захисту прав і законних інтересів дитини.

Відтак основними структурними компонентами системи соціального захисту дитинства є форми й методи її реалізації. Форми соціального захисту дитинства:

1. Ухвали й рішення компетентних органів в сфері соціального захисту дитинства.

2. Програми. Ця форма характерна для органів державної влади, що займаються соціальним захистом дитинства. Широко відома, наприклад, цільова програма «Діти України», в якій докладно викладено основні напрямки діяльності держави з різних аспектів соціального захисту дитинства. У регіонах країни розроблені й реалізуються регіональні програми щодо соціального захисту дитинства, що враховують кліматичні, екологічні, демографічні, соціально-економічні особливості, специфіку проживання й потреб певних категорій дітей; «Діти родин біженців і змушених переселенців», «Підліток», «Діти вулиці», «Охорона здоров'я матері й дитини», «Планування родини», програми сімейної політики, реформування освіти й інші [1].

3. Плани заходів щодо соціального захисту дитинства (план дій щодо поліпшення положення дітей у Україні).

4. Створення й розвиток матеріальної бази для соціального захисту дитинства, мобілізація для цього державних і недержавних ресурсів, контроль за витратою засобів,

що направляються державними органами, громадськими організаціями, трудовими колективами й іншими джерелами на соціальний захист дитинства [3].

Також необхідно зазначити, що існують методи соціального захисту дитинства, а саме: переконання діючих і потенційних суб'єктів соціального захисту дитинства у необхідності активної участі в соціальному захисті дитинства; використання авторитету відомих і популярних державних, суспільних, релігійних діячів, відомих діячів науки й культури, ветеранів воєн і праці, переможців міжнародних конкурсів, олімпійських ігор при проведенні заходів щодо охорони дітей; стимулювання й заохочення заходів щодо соціального захисту дитинства; метод примусу (застосовується, наприклад, при стягненні податків і аліментів на користь дітей, при реалізації права дитини на спадщину й житлову площу, при захисті її права на спілкування із батьками, що перебуває в розлученні, і з іншими родичами, в інших ситуаціях); метод аналізу й прогнозу в розвитку системи соціального захисту дитинства. Особливо актуальний у процесі нормоутворення, що регулює повсякденне життя всіх дітей і категорій дітей, особливо потребуючих у соціальному захисті, порядок влаштування дітей, позбавлених опіки батьків, зміст і форми роботи з дітьми, схильними до порушення громадського порядку й законів [6].

Таким чином, позитивними аспектами вирішення проблеми соціального захисту дітей є окреслені напрямки державної соціальної політики щодо поліпшення положення дітей в Україні, означені принципи державної політики, форми і методи соціального захисту дитинства. Виходячи

з цього, соціально-правовий захист дитини повинен передбачати: здійснення державної соціальної політики з питань дитинства; проведення спеціальних державно-громадських дитячих програм — комплексних і цільових, як державного так і місцевого рівня; удосконалення законодавчого забезпечення і захисту прав дітей; створення соціальної служби або спеціальних служб з питань захисту прав дитини, консолідації зусиль органів державної влади і місцевого самоврядування, громадськості, а також підвищення рівня освіченості дітей та дорослих про існуючі механізми і можливості захисту конституційних прав та свобод дитини; запровадження єдиної загальнодержавної програми виховання підростаючого покоління; розробки та впровадження системи організації дозвілля дітей, доступної для кожної дитини; забезпечення державної підтримки діяльності дитячих організацій; запровадження дієвого механізму запобігання та боротьби з найгіршими формами використання дитячої праці; посилення відповідальності за порушення прав дитини.

Таким чином, в Україні відбувається поступове становлення і розвиток соціального захисту дитинства, але відповідальність за дітей розділяється між різними міністерствами, департаментами, відомствами, науково-дослідними інститутами, громадськими організаціями та ін. Співпраця між ними є малоефективною, подекуди відсутня взагалі, не вимальовується чіткої позиції щодо соціального захисту дітей, зокрема потребує координації діяльність розгалуженої мережі органів і служб, які згідно із законодавством зобов'язані забезпечувати захист прав українських дітей.

Література та джерела

1. Вінгловська О. Діти України потребують правового захисту/ Олена Іванівна Вінгловська // Право України. — 1996. — №4. — С.7-9
2. Волинець Л.С., Комарова Н.М. та і. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Людмила Семенівна Волинець. — К., 1998. — 186 с.
3. Гончарова Т.А. Діти-сироти / Тетяна Анатоліївна Гончарова // Право України. — 1998. — №10. — С.17
4. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист (збірник документів) Частина II К.: Столиця, 1998. — 292 с.
5. Соціальна робота: технологічний аспект. Навчальний посібник / За ред. проф. А.Й.Капської. — К.: Центр навчальної літератури, 2004. — 352 с.
6. Шость Н.В. Правове становище дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків (В питаннях та відповідях для практичних працівників) / Надія Василівна Шость. — Харків, 1995. — 63 с.

В статье очерчены направления государственной социальной политики по улучшению положения детей в Украине, указанные принципы государственной политики, формы и методы социальной защиты детства. Установлено, что требует совершенствования законодательное обеспечение защиты прав детей; создание социальной службы или специальных служб по вопросам защиты прав ребенка, консолидации усилий органов государственной власти и местного самоуправления, общественности, координации деятельности разветвленной сети органов и служб, которые согласно законодательству обязаны обеспечивать защиту прав украинских детей.

Ключевые слова: детство, социальная защита детства, положение детей в обществе, сущность социальной защиты детства, направления государственной, социальной политики, принципы государственной политики защиты детства, формы, методы социальной защиты детства.

The paper outlines areas of state social policy to improve the situation of children in Ukraine, defines the principles of state policy, forms and methods of social protection of children. The need to improve the legislative provision for the protection of children's rights has been stressed as well as to create a social service or special services for child protection, consolidation of efforts of state and local governments, the public, coordinating the activities of an extensive network of agencies and services that are required under the legislation to ensure the protection of rights of Ukrainian children.

Key words: childhood, childhood social protection, the situation of children in society, the essence of social protection of children, the direction of the state, social policy, public policy principles of child protection, forms and methods of social protection of children.

У статті окреслено специфіку лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя української мови згідно з сучасними освітніми тенденціями, уточнено її місце в системі професійних компетентностей педагога. Розглянуто послідовність і визначено етапи формування лінгвометодичної компетентності вчителя-словесника, зокрема докладно охарактеризовано період навчання студента в педагогічному виші. Відповідно до навчальних програм і планів професійної підготовки, обґрунтовано доцільність виокремлення трьох етапів формування лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя рідної мови під час здобуття ним вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, лінгвометодична компетентність, етапи формування лінгвометодичної компетентності, учитель української мови.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Нові стандарти компетентнісної парадигми освіти зумовлюють упровадження інноваційних підходів і технологій до професійної підготовки майбутнього вчителя української мови. Відповідно до вимог, викладених у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2010-2021 рр., Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті мовної освіти у вищій школі, сучасний педагог підходить до викладання рідної мови з урахуванням найновіших досягнень лінгвістики і лінгводидактики; логічно, послідовно, відповідно до норм літературного мовлення формує творче, аналітичне мислення, філологічний смак учнів як національно-мовних особистостей; здійснює дослідницькі й наукові розвідки у сфері новітніх педагогічних, методичних і філологічних досягнень; мобільний до сприйняття різних нововведень у галузі методики.

Важливим показником сформованості професійної компетентності майбутнього педагога є рівень його лінгвометодичної компетентності (далі – ЛМК) як системоутворювальної в професіограмі вчителя рідної мови. Для підвищення якості професійної підготовки в умовах навчання студента-філолога в педагогічному університеті важливо простежити формування й удосконалення його ЛМК на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблеми професійної підготовки вчителя-словесника стали предметом дослідження Л. Базиль, Н. Остапенко, О. Рудіної, О. Семенов, В. Сидоренко, В. Студенікіної та ін. Окремі аспекти представлені в лінгводидактичних студіях З.Бакум, Є.Голобородько, Н.Голуб, О.Горошкіної, С.Карамана, О.Копусь, О.Кучерук, Н.Остапенко, М.Пентиліук, Т.Симоненко, І.Хижняк та ін. Проте на сьогодні у вітчизняній науці не вироблено єдиного підходу до визначення поняття ЛМК. Науковці по-різному тлумачать її сутність, структуру, є також розбіжності і в назві цієї складової професійно-педагогічної компетентності вчителя.

Так, Н.Остапенко розрізняє поняття лінгводидактичної та лінгвометодичної компетентностей. Першу вона трак-

тує як володіння випускника (вчителя-філолога) наборами знань, умінь, навичок та досвідом оцінного ставлення до об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, використання принципів, методів, прийомів, засобів та форм навчання, а лінгвометодичну компетентність – як володіння випускниками (вчителями-філологами) спеціально структурованими наборами знань, умінь, навичок, досвідом оцінного ставлення до змісту, структури, форми навчання мови, принципів, методів і прийомів, засобів, а також специфічних особливостей кожного з мовознавчих розділів, уведених до чинної шкільної програми або програми ВНЗ [3].

В.Студенікіна характеризує лінгводидактичну компетентність як компонент лінгвометодичної компетентності вчителя-словесника в складі його методичної компетентності [6]. О. Семенов у структурі професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей виділяє методичну, підґрунтя якої складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання мови й літератури в педагогічній діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну та ін.) [5].

Досліджуючи фахову підготовку магістрів-філологів, О.Копусь лінгводидактичну компетентність розглядає «... як володіння магістрантом сукупністю знань, умінь, навичок і досвідом оцінного ставлення до суб'єкта, об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, умінням реалізовувати принципи, методи, прийоми, засоби та форми навчання, що являють собою інтегровану характеристику якості особистості майбутнього магістра-філолога» [1, с.85].

І.Хижняк трактує лінгвометодичну (лінгводидактичну) компетентність вчителя як «здатність на високому науковому й методичному рівнях з урахуванням психологічної та вікової специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організовувати процес становлення в школярів мовної та мовленнєвої компетентностей» [7]. На нашу думку, наведені дефініції лінгвометодичної (лінгводидактичної) компетентності майбутнього вчителя-словесника суперечать, а скоріше доповнюють одна одну, акцентуючи увагу на різних сторонах одного поняття. Однак для пошуку ефективних шляхів формування лінгвометодичної компетентності студентів філологічних спеціальностей досі бракує чіткості в багатьох аспектах проблеми.

Метою статті є уточнення поняття «лінгвометодична компетентність» щодо майбутнього вчителя української мови, визначення послідовності та обґрунтування етапів її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Спираючись на наявні в сучасній науковій літературі визначення, під лінгвометодичною компетентністю розуміємо здатність учителя продуктивно вирішувати професійні завдання в галузі мовної освіти школяра на основі системи знань з української мови та методики її викладання через усвідомлення метапредметної функції рідної мови та її статусу як наці-

онально-культурного феномену; сформованість ціннісних орієнтацій педагога як людини з високою духовно-моральною культурою; готовність і прагнення до професійного самовдосконалення й сприйняття передового науково-методичного досвіду в галузі навчання рідної мови.

Формування ЛМК майбутнього учителя відбувається у декілька етапів, які за хронологією протікання можна визначити так:

1. Довишівський (мотиваційний) етап.
2. Період навчання на філологічному факультеті ВНЗ.
3. Післядипломний етап (самовдосконалення).

Перший етап являє собою доуніверситетський досвід, який формуються у випускника школи в процесі спостереження за навчальним процесом і спілкування з учителями, під час перегляду документальних і художніх фільмів, читання художньої літератури про школу. У цей період значну роль відіграє шкільний учитель української мови та літератури, який своєю професійною майстерністю викликає в учня бажання наслідувати його. Набутий досвід сприяє формуванню в учнів стійкої позитивної мотивації щодо отримання професії вчителя-філолога і вступу до вищого навчального закладу.

Другий етап – університетський – триває 4–6 років (бакалавріат, спеціалітет, магістратура) і пов'язаний із засвоєнням понятійно-термінологічного апарату психолого-педагогічної, лінгвістичної, лінгвометодичної наук та формуванням суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами і студентами в професійному становленні майбутнього філолога. Саме на цьому етапі реалізується компетентнісний підхід, спрямований на формування підсумкової (інтегрованої) професійної компетентності, системоутворювальною складовою якої є ЛМК майбутнього вчителя рідної мови. Упродовж університетського навчання в студента формується готовність до педагогічної професійної діяльності.

Третій етап – післядипломний (постуніверситетський) – найбільш тривалий у часі, оскільки пов'язаний із трудовою діяльністю майбутнього вчителя-філолога. За цей час фахівець проходить кілька рівнів свого професійного зростання шляхом самовдосконалення. Постуніверситетський етап кваліфікується як неперервна практична педагогічна діяльність учителя, підвищення кваліфікації через курси, робота в методоб'єднаннях учителів-словесників. Корекція знань, удосконалення й самовдосконалення вмінь та навичок, перепідготовка, набутий досвід позитивно впливають на підтримання і зміцнення фахових компетентностей [4, с. 144–145].

Період навчання в університеті також доцільно розподілити на три важливих і взаємопов'язаних етапи:

I – II курси навчання – підготовчий (пропедевтичний) етап;

III – IV курси – формувальний етап;

V курс – поглиблювальний етап.

На першому етапі важливо спрямувати зусилля викладачів на розвиток і зміцнення мотивації майбутніх педагогів щодо набуття фаху. Навчальне навантаження студентів I – II курсів складається переважно із дисциплін загально-психолого-педагогічного і філологічного спрямування, які мають закласти підвалини для формування в майбутніх учителів професійної компетентності.

Грунтовне оволодіння цими дисциплінами є основою розвитку культуромовної особистості вчителя-словесника, який через усвідомлення своєрідних особливостей української мови, природи сучасних літературних норм, уміння послуговуватися ними виражено й ефективно, зможе навчати української мови інших. При цьому необхід-

но змінити позиції викладача, який, залучаючи студентів до проведення спільних наукових досліджень, роботи в наукових гуртках та проблемних групах, має допомогти їм стати суб'єктами власної освітньої діяльності.

На цьому етапі доцільно організовувати навчальну діяльність студентів так, щоб під час опанування лінгвістичних курсів формувати в них основи лінгвометодичної компетентності, пропонуючи завдання, так чи інакше пов'язані зі шкільним курсом української мови. Насамперед, це робота зі шкільними підручниками з мови на заняттях з сучасної української літературної мови: студенти мають можливість порівняти, як тема, що вони вивчають у виші, викладена для школярів, які вправи пропонуються, представити власне бачення навчання учнів певної теми з курсу української мови.

Провідна роль у становленні ЛМК майбутнього вчителя-філолога належить дисципліні «Методика викладання української мови», що вивчається на III – IV курсах під час формувального етапу. Цей період характеризується накопиченням теоретичних знань із методики, відпрацюванням практичних умінь і навичок студента, розвитком його пізнавальних інтересів і підвищенням професійної мотивації, що втілюється в прагненні професійного зростання і самовдосконалення. Система лінгвометодичної підготовки майбутніх словесників складається з лекційних, практичних і лабораторних занять, самостійної роботи, низки педагогічних практик, написання курсових і дипломних робіт.

Лекційні заняття є основним шляхом набуття студентом декларативних знань із питань методики навчання української мови, які в подальшому сформулюють науково-теоретичну базу його майбутньої педагогічної діяльності. З лекцією нерозривно пов'язані практичні й лабораторні заняття, на яких відбувається обговорення попередньо визначених викладачем тем, які продовжують і поглиблюють основні наукові положення, викладені в лекційному курсі. Окрім систематизації, узагальнення й контролю знань з методики, під час практичних і лабораторних занять студенти отримують первинний лінгвометодичний досвід: складають плани-конспекти фрагментів уроків, засобами ділової гри та case-study вчаться застосовувати методи, прийоми, технології, форми засоби навчання.

Невід'ємним складником формування ЛМК студентів є організація самостійної роботи. Практичний досвід викладачів передбачає комплекс самостійних завдань, серед яких найчастіше використовуються такі: опрацювання періодичних видань (конспектування, реферування, рецензування тощо), робота з різноманітними інформаційними джерелами (лексикографічними виданнями, довідковою літературою), робота над методичним проектом, укладання методичного портфоліо тощо.

Особливе місце серед форм практичної підготовки студентів під час формування їх ЛМК посідає педагогічна практика як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. Дидактичними цілями педагогічної практики є формування в студентів професійних умінь; закріплення, узагальнення й систематизація професійних знань шляхом їх застосування в реальній дійсності; розширення й поглиблення професійних знань студентів завдяки вивченню досвіду роботи фахівців у галузі навчання української мови. Педагогічна практика, спрямована на забезпечення студентів комплексом професійних знань, умінь і навичок здійснювати всі види навчально-виховної роботи вчителя української мови, здійснюється відповідно до навчальних планів і програм: на III і IV курсах в середніх, а на V курсі – в старших класах

загальноосвітніх навчальних закладів.

Завдання практики полягають у закріпленні й розвитку вмінь й навичок, необхідних в майбутній педагогічній діяльності, зокрема вміння спостерігати й аналізувати урок, самостійно готуватися до проведення уроків (планування системи уроків, складання конспектів, добір навчального матеріалу тощо), самостійно вести позакласну роботу з української мови, поглиблено вивчити обрану методичну проблему.

Результатом роботи викладача й студента з формування ЛМК на другому етапі мають стати сформовані в майбутнього вчителя-словесника професійні вміння, які О.Кучерук і Г.Грибан умовно поділяють на три групи:

- загальнопедагогічні вміння, які пов'язані з самореалізацією у сфері педагогічної творчості, оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, творчим мисленням, нестандартним розв'язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів;
- спеціальні, які впливають із специфіки курсу методики української мови, зокрема вміння працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи подолання їх, розробляти на основі власного фахового і особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організовувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати й проводити роботу над різними видами мовних помилок;
- комунікативні, пов'язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної педагогічної ситуації [2, с. 114].

Під час поглиблювального етапу формування ЛМК студентів п'ятого курсу відбувається інтеграція знань з лінгвометодики середньої школи, методики викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ, дидактики вищої школи, психології вищої школи, спецкурсів з мовленнєвого розвитку

особистості, позакласної роботи з мови. Набуті на формувальному етапі знання узагальнюються й систематизуються, а також поглиблюються під час опанування спецкурсів і спецсеминарів з методики викладання української мови, що передбачають ґрунтовне вивчення актуальної в сучасній лінгвометодиці теми. Тематика подібних спецкурсів варіюється в різних вишах, наприклад: «Професійна компетенція вчителя української мови і літератури», «Етнолінгводидактична культура педагога» (О.Семенов), «Електронна лінгводидактика» (І.Хижняк) тощо.

Не менш важливою визначальною рисою поглиблювального етапу формування ЛМК майбутнього вчителя-філолога вважаємо зростання уваги до його наукової діяльності. У цей період значний обсяг роботи студента складає підготовка й написання курсових і дипломних (магістерських) робіт, участь у студентських олімпіадах, конференціях, написання статей тощо, що сприяє розвитку його дослідницьких вмінь, які є невід'ємною складовою ЛМК учителя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Відтак, становлення ЛМК вчителя української мови є тривалим і складним процесом, який починається з вибору учнем майбутньої професії, ще до вступу до вишу, а триває протягом життя через професійне самовдосконалення. Період навчання в університеті є найбільш важливим для формування ЛМК майбутнього педагога, і, на нашу думку, може бути розподілений на три етапи: підготовчий (пропедевтичний), формувальний і поглиблювальний. Виокремлення таких етапів у формуванні ЛМК зумовлено навчальним планом спеціальності «Українська мова і література» та логікою побудови навчально-виховного процесу на філологічних факультетах вишів.

Звісно, представлені теоретичні пошуки не вичерпують усіх аспектів лінгводидактичної проблеми. Подальші перспективи наукових розвідок убачаємо в розробленні критеріїв і показників рівнів сформованості ЛМК на кожному з етапів її формування, що слугуватиме основою для організації моніторингу ЛМК студентів філологічних спеціальностей.

Література та джерела

1. Копусь О.А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: дис...доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання(українська мова)» / Ольга Антонівна Копусь. – Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2013. – 472 с.
2. Кучерук О. Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови / О.Кучерук, Г.Грибан // Педагогічний дискурс. – 2008. – Вип.3. – С.112-116
3. Остапенко Н.М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Наталя Миколаївна Остапенко. – К., 2010. – 37 с.
4. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Наталя Миколаївна Остапенко. – Черкаси: вид. Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.
5. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Олена Миколаївна Семенов. – К., 2006. – 41 с.
6. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної [Електронний ресурс] / В.Студенікіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (209). – Ч. I. – 2010. – С.85-90. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_22_1/12.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Хижняк І.А. Особливості лінгводидактичної компетентності сучасного вчителя початкових класів та шляхи її формування / І.А.Хижняк // Науковий Вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : Педагогічні науки. – 2012. – № 14 (239). – С.198-200

В статті определена специфика лингвометодической компетентности будущего учителя украинского языка согласно современным тенденциям в сфере образования, уточнено ее место в системе профессиональных компетентностей педагога. Рассмотрена последовательность и определены этапы формирования лингвометодической компетентности учителя-словесника, в частности дана подробная характеристика периода обучения студента в педагогическом вузе. В соответствии с учебными программами и планами профессиональной подготовки, обоснована целесообразность выделения трех этапов формирования лингвометодической компетентности будущего учителя родного языка в процессе получения им высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, лингвометодическая компетентность, этапы формирования лингвометодической компетентности, учитель украинского языка.

The paper outlines the specifics of linguomethodological competence of the prospective Ukrainian language teacher according to the current educational trends, clarifies its place in the professional competence of the teacher. The sequence and the stages of forming the teacher's linguomethodological competence are considered; in particular the period of students' learning in pedagogical universities is described in detail. According to the educational programs and plans of professional training, the author substantiates the expediency of separation of three stages in forming prospective Ukrainian language teacher's linguomethodological competence while obtaining his higher education.

Key words: higher education, linguomethodological competence, stages of forming linguomethodological competence, teacher of Ukrainian language.

УДК 378.091.26

ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПОТОЧНОГО САМОКОНТРОЛЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ОЦІНЮВАННЯ

Кайдан Наталія Володимирівна

Пащенко Зоя Дмитрівна

м.Слов'янськ

Реалізація основних положень Болонської Декларації передбачає підвищення у студентів відповідальності за результат навчання, розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю. Організація самоконтролю стає важливою педагогічною складовою вищої освіти. У статті проаналізовано поняття самоконтролю та його місце в процесі навчання. З урахуванням різних аспектів самоконтролю на прикладі дисципліни «Лінійна алгебра» розроблено карти оцінювання, які є дієвим і комунікативним інструментом для самоконтролю та впливу викладача на освітній процес. В подальших дослідженнях слід розвивати інші способи впровадження самоконтролю в навчальний процес.

Ключові слова: самоосвіта, навчання самоконтролю, організація самоконтролю.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. «Метою модернізації вищої освіти в Україні є створення динамічної, мобільної, конкурентоспроможної на європейському ринку праці моделі освітньої системи. І важливим кроком до цього є стимулювання пізнавальної активності студентів, розвиток та вдосконалення умінь і навичок самостійного опрацювання ними навчального матеріалу, посилення уваги до систематичної роботи студентів, що передбачено в рамках кредитно-модульної організації навчального процесу». [2]

Реалізація основних положень Болонської Декларації, насамперед вимоги академічної свободи, яка передбачає активну і автономну діяльність учнів в умовах індивідуальних освітніх маршрутів, застосування кредитно-модульної системи навчання та бально-рейтингової системи оцінки, призводить до збільшення частки самостійної роботи в навчальному процесі та розширення її функцій. Підвищення у студентів відповідальності за результат навчання, розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю, мотивація самостійної навчальної і науково-дослідницької діяльності стає важливою педагогічною складовою вищої освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Однією з умов організації самоосвітньої діяльності є формування здатності до самоконтролю і виконання студентами цієї функції в процесі самоосвітньої діяльності. Аналіз проблеми організації самоконтролю вимагає ретельного вивчен-

ня наукової літератури з даного питання, який показує, що існують різні аспекти його розгляду. Актуалізація питання необхідності навчання самоконтролю як однієї з ключових компетенцій сучасного спеціаліста розглянуті в дослідженнях Е.Ф.Зеєра, Ю.С.Давидова, С.Є.Шишова та ін. Психолого-педагогічні аспекти формування умінь самоконтролю у процесі навчальної діяльності представлені в роботах Т.І.Гавакової, І.О.Зимньої, М.І.Панжиної та ін.

Наприклад, «самоконтроль розуміється як частина самосвідомості, оцінка людиною особистісно значущих мотивів і установок» [1], «як одна із стадій процесу самоврядування», і як «властивість людини, яка стала рисою його характеру в результаті виховання, самовиховання» [4].

Формування мети статті (постановка завдання). Збільшення кількості публікацій з питань самоконтролю в навчальній діяльності, незважаючи на чисельність проведених у даній області досліджень, говорить про зростаючий інтерес дослідників до даного питання. Проведений аналіз показав, що причина цього полягає в тому, що в теорії і практиці вищої школи назріли протиріччя:

- між потребою суспільства у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до самостійності і активності і відсутністю наукових основ визначення сукупності даних якостей у випускників освітніх установ;

- між зростаючим значенням самоконтролю в навчальній діяльності та недостатньою розробленістю теоретичних основ навчання самоконтролю студентів у процесі професійної підготовки у вузі.

Пошук шляхів розв'язання зазначених протиріч дозволив сформулювати проблему дослідження: розробка засобів організації системи контролю результатів навчання, що передбачає залучення самоконтролю і як частини самосвідомості, і як риси характеру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція відкритого освітнього простору і приєднання України до Болонського процесу вимагають прискореної розробки питань інтеграції вищої освіти в загальноєвропейську освітню систему і якнайшвидшого переходу до освітніх стандартів третього покоління. Сорбонська декларація від 25 травня 1998 підкреслила центральну роль університетів у розвитку європейських культурних цінностей. Вона обґрунтувала створення Зони європейської вищої освіти як ключового моменту розвитку мобільності громадян з можливістю їх

працевлаштування для загального розвитку.

«Болонський процес відображає освітні пріоритети, сформовані на ґрунті культурно-ментальних цінностей, притаманних західноєвропейській цивілізації. Опора на власні сили в досягненні мети – одна з найістотніших рис західноєвропейської ментальності. Основу української традиційної освітньої системи становлять такі цінності як співробітництво, зорієнтованість на внутрішнє життя людини» [4]. Не зважаючи на ці відмінності, Болонський процес в часи євроінтеграції продовжує впроваджуватися в розвиток вищої освіти і передбачає перегляд всього процесу навчання.

Після приєднання до Болонського процесу в Україні створені передумови для входження системи вищої професійної освіти в цей процес:

- чинне законодавство передбачає можливість реалізації багаторівневої структури вищої професійної освіти;
- розгорнуті експерименти з організації освітнього процесу у ВНЗ на основі залікових одиниць;
- активно удосконалюється державна система оцінки якості вищої професійної освіти, а також формуються внутрішньовузівські системи управління якістю освіти.

Зміст і спрямованість вищої професійної освіти на закладах Болонської угоди, перехід до державних освітніх стандартів третього покоління (системи кредитів ECTS) природним чином вимагає перегляду системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Впроваджена останнім часом рейтингова система оцінювання знань має багато переваг у порівнянні з попередньою національною системою оцінювання знань у вищих навчальних закладах. Вона допомагає організовувати процес оцінки та контролю знань.

Актуальним питанням в процесі підготовки майбутніх фахівців є навчання самоконтролю, функції якого спрямовані на вирішення низки професійних, творчих, діагностичних, пізнавальних, розвиваючих, виховних, мотиваційних завдань. Необхідність навчання самоконтролю збільшується в умовах:

- переорієнтації дидактичної системи вищої школи на активізацію та управління пізнавальною діяльністю студента з опорою на розвиток елементів самостійності;
- ціннісної переорієнтації соціального замовлення на підготовку фахівців нового типу;
- усвідомлення практичних цілей навчання, які передбачають формування здатності до подальшої самоосвіти [3].

Діяльність викладача, його професійні та особистісні якості спрямовані на вирішення таких питань, як управління навчально-виховним процесом, контроль за його результатами, створення умов й виконання вимог, що забезпечують організацію процесу формування вмінь самоконтролю; використання навчальної, пізнавально-розвивальної, виховної, мотиваційної, організаційно-керуючої функцій самоконтролю у навчальному процесі. Контроль результатів навчання має бути максимально комунікативним. Комунікативний компонент обґрунтовує взаємини контролюючого з контрольованим на основі індивідуального підходу при здійсненні контрольних процедур; визначає стиль взаємин між педагогом і студентами в процесі реалізації системи. Зміст комунікативного компонента становить система умінь, пов'язана, з одного боку, з організацією доцільною для навчальної діяльності комунікативної обстановки, а з іншого - з орієнтацією на висунуті навчально-виховним процесом педагогічні вимоги і завдання. Зміст представлено діями викладача по здійсненню і проектуванню самокон-

тролю і діяльністю студента.

Самоконтроль, здійснюваний у процесі самоосвітньої діяльності, як правило, виконує функції контролю та інформування. При зовнішній мотивації самоконтроль стимулює і підтримує діяльність. У стані амотивації елементи самоконтролю можуть сприяти створенню зовнішньої мотивації, у той час, як самоконтроль виконує функцію інформування, усуває труднощі виконуваної діяльності при наявності зворотного зв'язку і за умови свободи вибору і поступово створює умови для внутрішньої мотивації.

Принципи Болонської угоди вимагають різкого збільшення годин, що відводяться на самостійну роботу студентів, що в свою чергу передбачає в рамках організації навчального процесу переглянути, а більш точно, уточнити зміст і спрямованість навчально-методичного забезпечення всієї системи підготовки майбутніх фахівців.

Вищевикладене підтверджує, що самоконтроль є важливим компонентом у процесі самоосвітньої діяльності. Однак наш педагогічний досвід показує, що студенти на початковому етапі навчання у ВНЗ не мають навичок самоконтролю. Таким чином, завданням педагога стає розвиток навичок самоконтролю.

Навчально-методичне забезпечення навчального процесу є складовою частиною всієї системи організації процесу навчання, найбільш гнучко реагує на досягнення науково-технічного прогресу і дозволяє врахувати інноваційні процеси у навчанні.

В роботі [6] для оптимізації зусиль викладача при застосуванні рейтингової системи оцінювання знань було зосереджено увагу на розробці навчально-методичного забезпечення дисципліни, до складу якого входять:

- відповідний курс лекцій;
- методичні розробки аудиторних занять та домашніх самостійних робіт;
- індивідуальні завдання та вимоги до їх виконання.

Ми пропонуємо доповнити цей список використанням оціночних карт для самоконтролю, що посилює увагу до систематичної роботи студентів, стимулює постійну (а не епізодичну) їх роботу на протязі семестру.

В Донбаському державному педагогічному університеті рейтингова система оцінювання знайшла своє відображення в наступній реалізації. На протязі семестру з кожної дисципліни студент може отримати 74 бали та бути допущеним до підсумкового контролю при отриманні не менше 50 балів.

Якщо підсумковим контролем з дисципліни є залік, то на ньому студент може отримати 26 балів максимально та загальний бал з дисципліни є сумою поточного та залікового балів.

Якщо дисципліна в даному семестрі закінчується екзаменом, то отримані бали допущених студентів скасовуються, а екзаменаційна робота оцінюється за 100-бальною шкалою і її результат є загальним балом з дисципліни.

Отже, незалежно від виду підсумкового контролю, поточний контроль впливає на результати навчання студентів.

Розроблена карта оцінювання містить дві частини (див. табл.1).

В першій частині відображено всі види роботи, що підлягають оцінюванню, з максимальною кількістю балів, які можуть бути зароблені за цей вид. Друга частина є відповідними до першої частини порожніми графами.

Кожен студент отримує карту оцінювання на початку семестру. В її другу частину він вписує свої зароблені бали з кожного виду роботи і має змогу постійно проводити самоконтроль та самоаналіз своїх досягнень. За загальним чис-

ловим показником студент може оцінити і свої загальні якісні досягнення, оскільки при складанні системи оцінювання

враховується, що 60-74% балів відповідають оцінці «задовільно», 75-89% оцінці «добре», а 90-100% - «відмінно».

Таблиця 1.

Карта оцінювання дисципліни «Лінійна алгебра»

Карта оцінювання дисципліни «Лінійна алгебра» 2 семестр студента 1 курсу фіз.-мат. факультету ДВНЗ «ДДПУ»							
(прізвище, ім'я, по-батькові)							
№ п/п	Теми занять	максимальна кількість балів			одержані бали		
		ауд	сам	всього	ауд	сам	всього
1	Відображення. Види відображень. Відношення. Властивості відношень.	1	1	57			
2	Алгебраїчні структури	1	1				
3	Поняття лінійного простору	1	1				
4	ЛЗ та ЛНЗ. Базис, координати. Розмірність	1	1				
5	Перетворення базису Перетворення координат. Ізоморфізм лінійних просторів.	1	1				
6	Лінійна оболонка. Базис і розмірність перетину і суми.	1	1				
7	Скалярний добуток. Евклідовий простір. Норми. Кут.	1	1				
8	Ортонормований базис. Ортогональна проекція	1	1				
9	Контрольна робота №1.	13	-				
10	Лінійний оператор. Матриця лінійного оператора.	1	1				
11	Матриця лінійного оператора в різних базисах.	1	1				
12	Власні значення. Власні вектори.	1	1				
13	Власні значення. Власні вектори.	1	1				
14	Контрольна робота №2.	10	-				
15	Білінійні, симетричні та квадратичні форми.	1	1				
16	Метод Лагранжа	1	1				
17	Метод Якобі.	1	1				
18	Критерій Сильвестра. Класифікація квадратичних форм	1	1				
19	Еквівалентні квадратичні форми.	1	1				
	Всього	40	17				
	Інд. З: «Евклідові простори»	4		17			
	Інд. З: «Лінійні оператори»	1					
	Інд. З: «Квадратичні форми»	4					
	Математичний диктант	8					
Всього за семестр				74			

В свою чергу викладач має відповідну зведену карту оцінювання дисципліни для кожної групи студентів, в якій відображаються одержані бали кожного студента на протяжності семестру. Така карта дає можливість отримати проміжний контроль результатів успішності, оцінити рівень знань в довільний момент часу, власно вказати на недоліки в поточній роботі кожного студента.

Висновки. Самоосвіта є важливою складовою сучасної моделі освітньої системи, що розвивається в рамках Болонського процесу.

Одним з найважливіших блоків самоосвітнього комплексу є блок самоконтролю, що охоплює всі етапи самонавчання і враховує різні рівні засвоєння матеріалу на кожному етапі. Тому одним із завдань педагога стає розвиток

навичок самоконтролю та створення засобів для цього розвитку.

З урахуванням різних аспектів самоконтролю, як частини самосвідомості, як однієї із стадій самоврядування, як риси характеру розроблено карти оцінювання, принцип яких описано на прикладі дисципліни «Лінійна алгебра» студентів фізико-математичного факультету ДВНЗ «ДДПУ». Дані картки використовуються для самоконтролю результатів оцінювання і є дієвим та комунікативним інструментом для самореалізації студентів та впливу викладача на освітній процес.

Оскільки самоконтроль є одним із важливих аспектів освіти, то в подальших дослідженнях слід розвивати інші способи його впровадження в навчальний процес.

Література та джерела

1. Гавакова Т.И. Формирование самоконтроля у учащихся 5-8 классов в учебной деятельности: Дис. канд. пед. наук (по психологии) / Т.И. Гавакова; НИИ психологии. – Киев, 1964. – 244 с.
2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – 2004. – 10 серпня. – С. 7-11
3. Никифоров А.Л. Деятельность, поведение, творчество. Деятельность: теория, методология, проблемы / А.Л. Никифоров – М.: Политиздат, 1990. – С. 52-69
4. Новиченко І.І. Вітчизняні освітні технології в контексті Болонського процесу / І.І. Новиченко // Народний оглядач [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ar25.org/article/vitchyznyani-osvitni-tehnologiyi-v-konteksti-bolonskogo-procesu.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина – М.: Изд. во МГУ, 1975. – 343 с.
6. Турка Т.В. Досвід роботи за рейтинговою системою оцінювання. / Т.В. Турка, З.Д. Пащенко. – Дванадцята міжнародна наукова конференція імені академіка М. Кравчука, 15-17 травня, 2008р., Київ: Матеріали конференції. – К.: ТОВ «Задруга», 2008. – С. 294-295.

Реализация основных положений Болонской Декларации предусматривает повышение у студентов ответственности за результат учебы, развитие навыков самообразования и самоконтроля. Организация самоконтроля становится важной педагогической составляющей высшего образования. В статье проанализировано понятие самоконтроля и его место в процессе учебы. С учетом разных аспектов самоконтроля на примере дисциплины "Линейная алгебра" разработаны карты оценивания, которые являются действенным и коммуникативным инструментом для самоконтроля и влияния преподавателя на образовательный процесс. В дальнейших исследованиях следует развивать другие способы внедрения самоконтроля в учебный процесс.

Ключевые слова: самообразование, обучение самоконтролю, организация самоконтроля.

The implementation of the main provisions of the Bologna Declaration provides the increase of students' responsibility for learning outcomes, developing skills of self-education and self-control. Self-organization becomes an important educational component of higher education. The article analyzes the concept of self-control and its place in the learning process. Including various aspects of self-discipline on the example of "Linear Algebra", assessments cards that are effective and communicative tool for self-control and teacher's impact on education process are designed. In further studies other ways of implementing self-control in the learning process should be developed.

Key words: self-education, self-control learning, self-control organization.

УДК 371.671

КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ ДО ЖИТТЯ І ПРАЦІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. ВОЛОШИНА

Кевпаніч Маріанна Миколаївна
Опачко Магдалина Василівна
м. Ужгород

Складна економічна ситуація, що супроводжує процеси утвердження ідеалів незалежності і соборності, розбудови української державності ставить перед школою завдання підготовки молоді, здатної до вибору професійного та життєвого шляху, підготовленої до самостійного пошуку виду трудової діяльності. У статті розкривається сутність педагогічної концепції підготовки шкільної молоді до життя і праці А. Волошина. У подальших дослідженнях аналізуватимуться навчальні плани і програми періоду діяльності шкільної освіти на Закарпатті у 1919-1939 рр. на предмет реалізації ідеї підготовки молоді до життя і праці.

Ключові слова: учнівська молодь, підготовка до життя і праці, педагогічні ідеї А. Волошина.

Період шкільної життєдіяльності людини сприяє розвитку інтелектуальних здібностей і задатків, формуванню творчого потенціалу особистості. Саме в школі починає формуватися ставлення молоді до життя і праці. Випускник школи – це, перш за все, особистість, здатна до життєвого і професійного самовизначення. Адже вибір життєвого та професійного шляху – це проектування подальшої долі людини, її життєвого успіху і особистого щастя. Саме тому

проблема підготовки учнівської молоді до життя і праці ніколи не втрачає своєї актуальності.

Окрім того, варто пам'ятати, що сьогоднішня молодь – це завтрашній день нашої країни. Від того, як вона буде вчитися, як ми виховуємо її, підготуємо до життя і праці, значною мірою залежатимуть успіхи розбудови нашої держави.

У провідних нормативних документах чітко простежується спрямованість навчання і виховання підростаючого покоління у дусі поваги до історії, звичаїв, традицій свого народу, формування загальнолюдських духовних цінностей на основі національної та етнічної культури. У "Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті" зазначається, що освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

Необхідність врахування в сучасних умовах європейського та національного досвіду підготовки молоді до життя та праці також обумовлює актуальність нашого дослідження.

Проблемами становлення і розвитку освіти на західно-українських землях займалися багато українських педагогів (Л. Баїк, В. Вихрущ, Л. Вовк, Д. Герцюк, Н. Дем'яненко,

М.Євтух, Т.Завгородня, С.Золотухіна, А.Ігнат, Н. Калениченко, В.Кемінь, М.Коваль, В.Кравець, І.Курляк, С.Лаба, В.Майборода, Б.Мітюрів, Ф.Науменко, І.Руснак, В.Сагарда, В.Смаль, М.Стельмахович, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, М.Чепіль, М.Ярмаченко та ін.)

Окремо доцільно назвати науковців, які досліджували шкільництво Закарпаття у різні історичні періоди, а також науково-педагогічну діяльність закарпатських педагогів (О.Бенца, В.Гомонай, М.Кляп, М.Коваль, М.Кухта, Л.Маляр, О.Машталер, І.Небесник, О.Пилип, М.Ричалка, В.Розлуцька, В.Росул, Е.Русинко, В.Турияниця, О.Фізеші, В.Химинець, А.Чума та ін.).

Педагогічна спадщина А.Волошина досліджувалася науковцями у різних аспектах [1], [2], [5]; вивченню його педагогічної спадщини присвячен дисертаційне дослідження М.М.Кляп [6]. Але контекст підготовки учнівської молоді до життя і праці не був предметом окремого аналізу. Цим обумовлюється актуальність розглядуваної нами проблеми.

Мета роботи полягала у розкритті сутності ідеї підготовки молоді до життя і праці у педагогічній спадщині А.Волошина.

З-поміж яскравої когорти визначних педагогів Закарпаття почесне місце займає Августин Волошин. Розквіт його таланту, як і різноманітної діяльності Волошина-педагога припадає на першу половину XX сторіччя. Як професійний учений-педагог він зробив значний внесок у розвиток освіти на Закарпатті.

Августин Волошин вказував на необхідність поширення освіти як основи духовного життя людини, стверджуючи, що дитина стає особистістю, людиною тільки тоді, коли розвивається в процесі освіти і виховання. Школа, за його переконаннями, має бути доступною усім дітям і слугувати інтересам народу; навчання має проводитися рідною мовою. Обстоюючи реальні знання, він дбав про розвиток пізнавальних можливостей учнів. Поділяючи тогочасні передові погляди європейських науковців (Я.Коменського, Г.Кершенштейнера та ін.), А.Волошин вимагав дотримання у навчанні дидактичних принципів: наочності, доступності та послідовності, активності у навчанні, ґрунтовності й міцності знань тощо [3].

За переконаннями А.Волошина мета виховання полягає у підготовці громадянина, який усвідомлює свої професійні перспективи [8], а тому здійснювалася вона безпосередньо у процесі вивчення предметів, що складали зміст навчання у тодішніх народних школах. Метою вивчення, наприклад, фізики було: "... проуказати совершенно законность явлений природных. При том познати продукційні, зорові ... одношення. Средства і значення людської праці" [7, с.171].

Згідно "Нормальних учебних основ..." – збірника, що містив методичні вказівки для вчителів, визначалася загальна мета виховання, яка ставила перед школою завдання "не лише механічно поняття групувати, але дати ученикам основи трудового способу (методы), щоб ученики в житті могли дальше учитися и образоватися" [7, с.3]. Тобто йшлося про підготовку молоді до самостійного життя, до праці. Ідея підготовки до подальшого трудового життя пронизувала усі шкільні дисципліни. Так наприклад, вивчення фізики передбачало, крім з'ясування суті фізичних явищ, також експериментування з саморобними приладами, використання наочності, виготовленої для уроків фізики на уроках трудового навчання (так званої "ручної праці"), проведення екскурсій на виробництво, знайомство з різними галузями народного господарства [8]. Розв'язування задач розглядалося не лише як діяльність для інтелектуального

розвитку, для засвоєння основних понять, але і як можливість для розвитку почуттів та формування характеру дитини: "Ця праця повинна займати не лише розум і пам'ять, але має впливати на його (учня – прим.авт.) чувства и упражнять його волю" [7, с.3]. Окрім того, тематика задач повинна була бути тісно пов'язаною із "красезнаством... та з наукою о домашнем господарстві" [7, с.30].

Виховний ідеал для А.Волошина – постать Ісуса Христа, в образі якого "воплотилися всі ідеї совершенного, добродітельного життя" [3, с.15]. Цим і визначається підготовка молоді до морального, сповненого християнської етики життя: "...чтобы в людскому життю каждая единица на таком полю знань працювала, какое обіцяє ей найбільшого успіху" [3, с.21].

Суть виховання вбачав у реалізації принципу природо відповідності, який розглядав як розвиток позитивних природних задатків з урахуванням вікових особливостей дітей. Важливу роль надавав народному вчителю, який повинен всебічно знати і розвивати особистість учня. Наголошував на проблемах сім'ї і школи, виховання дітей у сім'ї, відповідальності сім'ї за виховання дітей.

Августин Волошин вважав, що концепція освіти має вибудовуватися на засадах положень психології та педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, про методи навчання й виховання. Ідея відповідності виховання суспільним потребам і вимогам часу втілювалась у праці "О соціальному вихованню" (1924 р.), яка має подвійний вплив на виховання: теоретичний та практичний. Теоретично вона вивчає нові концепції виховання і навчання з урахуванням специфіки категорії дітей, яких потрібно навчати. Практично соціальна педагогіка надала вихованню соціального змісту, вимагаючи від держави відповідних законів для забезпечення отримання освіти та захисту всіх соціальних верств молоді.

В першій частині праці "О соціальному вихованню" Августин Волошин дає короткий огляд еволюції соціалізму, вказуючи на те, що людське суспільство зазнає змін, які зумовлюють різні ступені культурного середовища: "Християнська культура поступово розбивала і розбиває мури і інституції рабства, нерівності (кастів) і несправедливості..." [4, с. 3]. Та наголошує, що "...культура то не є власністю одиниці, но цілого громадянства, ид котрій каждая единица має права и каждая единица повинна содієствовати, чтобы в добрах культуры чим ширші слої могли участвовати" [4, с.41]. А. Волошин підкреслює: "Соціальна педагогіка то глґдає, что зв'язує людей а не то, что розбиває..." [4, с.10].

Значне місце відводив кільком напрямам соціального виховання: "Школа праці", "Самоуправа учеників" та "Соціально-педагогічні інституції".

Посилаючись на дослідження вчених Німеччини і Данії, де діяли школи праці, Августин Волошин робить теоретичні рекомендації та знайомить з досвідом їх роботи педагогів Закарпаття: "Тот напрям, котрый роботу приміняє до принципів виховання і ко способності ісповняти свої горожанські повинности, зовеся державно-громадським вихованньом, а школа означаєя як школа праці... Главными принципами и гаслами державно-громадянського виховання суть: характерність, відповідальність, самопосвята и охота ко праці" [4, с.11-12].

В розділі "Самоуправа учеників" автор, узагальнюючи досвід роботи шкіл Західної Європи, підкреслює, що підтримання порядку в школах має бути спільним завданням учителів і учнів "... не учитель сам має вести, но має на то ужити и діяльність учеників" [4, с.14]. Він вимагає від учителя

ля вчити учнів дотримуватись порядку, привчати їх до самостійності, поважати дисципліну.

Друга частина цієї праці присвячена "Науке о дитині" в якій роль соціального виховання поєднується з цілю "ширити культуру, понести світло знання і хотіння доброго во всі кути людського життя" [4, с.21]. Волошин пише: "Сеся задача виховання потребує передовсім селекцію талантів, т. є. тоту повинність вихователя, чтобы установив, які спосібности и наклонности має вихованець, и чтобы так міг направити його к такому занятю, яке найліпше відповідає его врожденным и приобретенным наклонностям. "Селекцією талантів" наслідую вихователь волі Божій, глядає наміри природи и досягає тоту важну ціль соціального виховання, чтобы в людськім житю кожда одиниця на такім полю занятя працювала, яке обіцяє ей найбільшого успіху, найліпшого використання дарів Божих" [4, с.21].

Доречними є також настанови Августина Волошина про виховання дитини у сім'ї: "Не є нещастнішого чоловіка, як непорозуміна дитина и часто и самі родичі не порозуміють дітей своїх" [4, с.22].

Автор вимагає формувати особистість дитини, спрямовувати її світогляд, переконання, духовні потреби, суспільні й особисті інтереси, що повинно здійснюватися такими складовими компонентами виховання, як розумовим, духовним, фізичним, естетичним, трудовим.

Заклучна частина праці присвячена "Соціально-педагогічним інституціям", в якій увага приділяється кооперативним установам, що діяли в інтересах селян, даючи їм не лише матеріальні вигоди, але й сприяли поширенню освіти.

Августин Волошин узагальнив роботу спеціальних установ з вадами здоров'я, притулків для сиріт, патронажних шкіл країн Франції, Швейцарії. Згодом впроваджував цей досвід роботи на території Закарпаття, наголошуючи на їх важливій ролі навчання та виховання, підготовки до життя в суспільстві, сприянні їх соціалізації.

Значну увагу приділяє методам роботи позашкільних закладів: "Важніші суть: музеї, менажерії, театри, бібліотеки, курси неграмотных, товариства юношеські, читальні, народні академії, свободні ліцеї и пр." [4, с.49].

У цій праці йдеться також про особливості виховного процесу в селі та в місті, стверджуючи, що в міських школах наявні ширші можливості для навчання і виховання, ніж у сільських школах. Одночасно приділяв значну увагу проблемі зайнятості дітей. На його думку, вони повинні завжди займатися корисними справами, дозвілля їхнє має бути доцільним і розумним, виховання має здійснюватися продумано й за певною системою. Як важливий засіб виховання розглядав залучення дітей до праці, через яку вони набували реальних знань.

Аналіз педагогічної, освітньої та наукової діяльності дає підставу стверджувати, що Августин Волошин покладав усі надії на науку та освіту, яку розглядав як єдиний засіб і шлях до щастя і добробуту народу. Утвердив себе

в першу чергу як культурний діяч і просвітител. Адже вся його громадська, педагогічна і освітня діяльність була спрямована на поширення знань у народі, на виховання української самосвідомості. Августин Волошин вірив у те, що "... народ наш путем просвіти встане із глибокого сна, піднесеся к лучшій людській матеріальній житни і так забезпечить собі красну будучину" [4, с.3].

Узагальнення поглядів А.Волошина у контексті підготовки молоді до життя і праці уможливорює виокремлення концептуальних положень, сукупність яких відкриває цілісну концептуальну систему. До них належать:

- усвідомлення мети виховання (у широкому соціальному значенні) як прагнення суспільних інститутів (школи, сім'ї, громади) підготувати молодь до життя і праці у відповідності до норм християнської етики, які втілюються у моральних чеснотах: порядність, вихованість, відповідальність, старанність тощо;
- організація навчально-виховної діяльності у школах передбачала реалізацію мети виховання на засадах класичних принципів (наочності, доступності, міцності знань тощо), серед яких провідним виступає принцип зв'язку навчання з життям: тексти, які учні читали, письмові вправи, які учні виконували, задачі, які розв'язували, експериментально-дослідницькі завдання, над якими працювали – весь навчальний матеріал повинен був містити приклади з життя, довкілля, відображати ситуації, що можуть мати місце на виробництві, в сільському господарстві, побуті тощо;
- організація навчально-пізнавальної діяльності учнів повинна ґрунтуватись на поєднанні природи дитини, її індивідуальних особливостей з потребами суспільства у добropорядних громадянах, які своєю посилююю працю примножують його добробут і процвітання;
- підготовка молоді до життя уявляється як процес формування рис особистості, які в подальшому знайдуть своє втілення у системі соціальних ролей: громадянина, трудівника, сім'янина;
- майстерність педагога якраз і полягає у вмінні розкрити природу дитини засобами навчання, виховання, спілкування і діяльності з метою усвідомлення нею свого покликання, яке в подальшому реалізується в праці на користь суспільства та ефективному виконанні соціальних ролей.

Представлені у такій єдиній і цілісній системі поглядів педагога на проблему підготовки учнівської молоді до життя і праці і справді дозволяють констатувати наявність концепції. Концептуальні положення не втратили своєї значимості і є актуальними в сучасних умовах виховання підростаючого покоління.

У подальших дослідженнях аналізуватимуться навчальні плани і програми періоду діяльності шкільної освіти на Закарпатті у 1919-1939 рр. на предмет реалізації ідеї підготовки молоді до життя і праці.

Література та джерела

1. Вегеш М.М. Історичні дослідження, т. 3. Августин Волошин: педагог, політик, людина / Микола Вегеш. – Ужгород, 2000. – 357 с.
2. Августин Волошин. Життя і помисли президента Карпатської України / [Вегеш М.М., Кляп М.І., Тарасюк В.Ю., Токар М.Ю.], 2-е вид., допов. – Ужгород: Карпати, 2009. – 480 с.
3. Волошин А. Педагогіка и дидактика: для учительских семинарий. – Ужгород: "УНІО", 1923. – 186с
4. Волошин А.І. О соціальному вихованню. – Ужгород: "Уніо", 1924. – 52 с.
5. Волошин А.І. Педагогічні твори / Упорядкування та передмова М.І.Кляп; підготовка текстів та примітки Д.М.Федаки. – Ужгород: БАТ "Видавництво "Закарпаття", 2007. – 576 с.
6. Кляп М.І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919 – 1939) / М.Кляп. – Ужгород: Видавництво В.Падяка, 2001. – 152 с.
7. Нормальні учебні основи для народних (початкових) шкіл. – Ужгород: Свобода, 1931. – 112 с.
8. Опачко М. Професійна самовизначеність у педагогічній спадщині А.Волошина / М.Опачко // Рідна школа. – 2000. – №2. – С.8-10

Сложная экономическая ситуация сопровождается процессы утверждения идеалов независимости и соборности, развития украинской государственности ставит перед школой задачу подготовки молодежи, способной к выбору профессионального и жизненного пути, подготовленной к самостоятельному поиску вида трудовой деятельности. В статье раскрывается сущность педагогической концепции подготовки школьной молодежи к жизни и труду А.Волошина. В дальнейших исследованиях анализироваться учебные планы и программы периода деятельности школьного образования на Закарпатье в 1919-1939 гг. на предмет реализации идеи подготовки молодежи к жизни и труду.

Ключевые слова: учащаяся молодежь, подготовка к жизни и труду, педагогические идеи А.Волошина.

The difficult economic situation that accompanies the process of strengthening the ideals of independence and unity, development of Ukrainian statehood poses a task of preparing school young people capable of choosing professional and life path prepared for independent search of work. The article reveals the essence of pedagogical concepts of preparing of school youth for the life and work by A.Voloshyn. In subsequent studies the curricula and programmes of school education have been analyzed in the period of 1919-1939, the Carpathian region in terms of implementing the idea of preparing young people for living and working.

Key words: pupils, preparing for life and work, pedagogical ideas of A.Voloshyn.

УДК 371.134:371.3:81'243

ВПЛИВ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Кіш Надія Василівна

м.Ужгород

У статті розглянуто різні методи навчання, які сприяють ефективності формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів. Доведено вплив даних методів та форми їх реалізації на процес формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів. Також з'ясовано, що за допомогою різних методів навчання здійснюється реалізація принципів формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців інженерної галузі.

Ключові слова: методи навчання, культура іншомовного професійного спілкування, майбутні інженери.

Формування культури іншомовного професійного спілкування (КІПС – надалі) у майбутніх інженерів передбачає засвоєння професійних і культурологічних аспектів комунікації, що в свою чергу охоплює комунікативні установки (або потребнісно-мотиваційну сферу), знання про прийоми, механізми, форми і методи спілкування та вміння застосовувати знання у конкретній ситуації, із врахуванням специфіки предметного спілкування.

Проблеми розробки і впровадження технологій навчання іноземній мові висвітлюються у дослідженнях М.Я.Дем'яненка (основи загальної методики навчання іноземній мові), Я.М.Колкера (практична методика навчання іноземній мові), Г.Я.Китайгородської (інтенсивний курс вивчення іноземної мови), О.М.Кушніра (психолого-педагогічні аспекти вивчення іноземної мови), Б.А.Лапидуса (прийоми та шляхи інтенсифікації вивчення іноземної мови), І.М.Михайлицької (підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до реалізації технологій навчання), Є.І.Пассова (використання комунікативних методів навчання іноземній мові).

Про важливу роль іноземної мови у процесі підготовки інженерних кадрів йдеться у працях Є.Барінової, М.Ніколаська, О.Пумпянського, Н.Сасенко, С.Фолонкіної, С.Щербини.

Реалізація принципів формування культури іншомовного професійного спілкування здійснюється за допомогою різних методів навчання.

Метою нашого дослідження є обґрунтування методів навчання, які забезпечують ефективність формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів. Досягнення мети передбачає вирішення наступних завдань: а) визначення методів навчання, які сприяють ефективності формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів; б) з'ясування впливу даних методів на процес формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів.

Серед методів навчання, які використовуємо у процесі формування КІПС виокремлюємо традиційні та інноваційні. Для модульної технології характерним є оптимальне застосування методів і прийомів навчання, коли студенти, використовуючи вже раніше набуті знання, вміють їх застосовувати в навчальній діяльності. У рамках модульної технології доцільно застосовувати методи у поєднанні, залежно від конкретної мети модуля. До традиційних відносимо:

– *Інформаційно-репродуктивні методи* – це способи організації спільної діяльності викладача і студентів, при якому викладач дає готову інформацію, а студенти її сприймають, осмислюють і фіксують у пам'яті. Інформація подається у вигляді розповіді, лекції, пояснення за допомогою друкованих посібників, практичного показу способів діяльності. Інформаційно-репродуктивне (носить іноді назву рецептивного навчання) навчання – один із найбільш економічних способів передачі узагальненого й систематизованого досвіду. Це навчання застосовується в усіх формах навчальних занять і під час пояснення різноманітного матеріалу. Недоліком інформаційно-рецептивного методу є те, що він не забезпечує необхідного рівня засвоєння навчального матеріалу, розвитку творчих здібностей, тому його необхідно доповнювати методами проблемного та евристичного навчання.

– *Пояснювально-ілюстративне навчання* є традиційним, але воно поступово витісняється іншими видами, оскільки складається ситуація, коли навчання будується на запам'ятовуванні програмного матеріалу, висновків та положень. Але такий вид навчання недостатньо активізує

інтелектуальну роботу студента, не стимулює здобуття знань, які одержуються на підставі творчого пошуку наукової істини.

— *Проблемне навчання* – це таке навчання, основою якого є створення проблемних ситуацій у навчальному процесі (викладачем або студентом) і вирішення їх. В основі такого навчання лежить суперечність між відомим і невідомим, між новими фактами і раніше засвоєними знаннями, з якими ці факти не узгоджуються. Проблема ситуація усвідомлюється студентом як утруднення, шляхи подолання якого підлягають творчому пошуку.

— *Дослідницький метод* – метод залучення студентів до самостійних спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, пізнають закономірності, роблять висновки. Внесення елементів дослідження в навчальне заняття сприяє формуванню активності, самостійності, ініціативності та інших якостей.

Вітчизняна дослідниця Р.О.Гришкова підкреслює, що основна функція інноваційного навчання – це не стільки підготовка до життя, скільки безпосереднє включення в сам життєвий процес, що можна здійснити лише за умов оволодіння прийомами саморозвитку та самоосвіти. Тобто, йдеться про реалізацію можливості – навчити людину вчитись у будь-якій ситуації. Інноваційне навчання іноземної мови передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання та перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи: методу проектів, мозкової атаки, кейс-методу, рольових ігор тощо [2, с. 169-170].

У дослідженні Л.П.Якубовської [9] обґрунтовано педагогічні умови ефективного використання навчально-рольових ігор. Дослідницею розроблено типологію навчально-рольових ігор професійної спрямованості (тренувальні, ситуативні, професійно-діяльнісні, змагально-інструментальні), розкрито специфічні особливості процесу навчання, в якому реалізується імітаційно-ігровий підхід, визначено основні етапи підготовки та проведення навчально-рольових ігор, розглянуто їх багатофункціональний характер, вплив на мотивацію навчальної діяльності курсантів, їх пізнавальну активність та успішність засвоєння іноземної мови.

Сучасні вимоги до фахівця стосуються не тільки його професійної кваліфікації, а й комплексу соціально-психологічних якостей. Психологічна підготовка ґрунтується на принципах активного проблемного навчання з використанням методів і засобів, які здатні збагачувати знання студентів, формувати творче, нестандартне мислення, розвивати пізнавальні інтереси. Якнайповніше реалізувати ці вимоги можна при комбінуванні традиційних, інформативних і нових соціально-психологічних методів, а саме: дискусійних методів, тренінгу, ігрових методів, тощо.

Дискусійні методи – це групове обговорення, де об'єктом є приклади з професійної практики тощо.

Метод тренінгу – заснований на гармонійному поєднанні системи завдань і теоретичного матеріалу, потрібного для їх виконання із застосуванням комп'ютерної техніки. Кожному з користувачів тренінгу пропонується до уваги певне завдання. Залежно від того, наскільки правильно студент відповідає на поставлене запитання, комп'ютерна програма автоматично оцінює засвоєні знання, і, у разі потреби, надає можливість ознайомитись з незасвоєним матеріалом, чи пропонує нове завдання. Завдяки такому підходу робиться акцент саме на тому матеріалі, який був гірше засвоєний, а добре засвоєний матеріал лише закріплюється.

Ігрові методи – це проектування реальності. Гра поряд із працею й навчанням – один з основних видів діяльності людини, дивний феномен нашого існування. Гра як феномен культури навчає, виховує, розвиває, соціалізує, розважає, уможливорює відпочинок. Ігрові методи можуть бути діловими й рольовими. Ділові ігри – засіб навчання спеціалістів різного профілю і формування їх особистісних та ділових якостей. Рольова гра – це соціально-психологічний тренінг, де інтенсифікація досягається не лише впливом викладача, але й пізнавальною захопленістю учасників гри [4].

Результати досліджень О.І.Близнюк [1], О.А.Колесникової [6], М.Люшера [7], В.М.Філатова [8] переконливо доводять, що більшість студентів оцінюють рольові ігри позитивно, вбачаючи в них велику практичну користь. Окрім того, що рольова гра є одним із найефективніших методів вивчення іноземної мови, вона також допомагає спілкуванню, сприяє одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис як спостережливість, дисциплінованість та уважність. Рольові ігри мають велику методичну цінність, вони цікаві як студентам так і викладачам.

Кожний із методів у реальному процесі навчання не проявляється лише в чистому вигляді та ізолювано від інших. Як і різні елементи змісту освіти, методи, віддзеркалюючи внутрішні зв'язки, поєднані між собою. Так, знання виступають не лише в ролі елемента картини світу, але і як засіб діяльності та інструмент пізнавальної і практичної діяльності. Вони є складовою частиною будь-якого способу діяльності як такого, що дається викладачами студентам у готовому вигляді, або ж студенти працюють над цим самостійно.

Зауважимо, що форми реалізації методів навчання можуть бути різними:

- інформаційно-рецептивний та проблемний виклад можуть здійснюватися за допомогою різних зображувальних засобів (наприклад, мультимедійних), наданням інструктивно-методичних вказівок, алгоритмів;
- репродуктивний – передбачає повторення заздалегідь показаних викладачем засобів діяльності (на вербальному й образному матеріалі, практичними діями з предметами і знаковою системою).
- евристичний і дослідницький методи навчання включають конструювання, проектування, планування, вирішення пошукових завдань.

Останнім часом спостерігається стрімкий розвиток навчальних комп'ютерних програм з іноземної мови, вираховується тенденція їх поступового перетворення з монотехнологій навчання, що носять локальний характер і можуть застосовуватися на окремих етапах функціонування технологій навчання мови, у самодостатній інформаційно-комунікативній технології навчання мови, що охоплюють весь процес навчання.

Нині розроблені пакети прикладних програм орієнтовано як на групову роботу під час занять, так і на позааудиторну роботу студента. Окрім того, для презентації результатів роботи над самостійними завданнями використовують Power Point, Corel Draw, Flash. Застосування комп'ютерної техніки під час проведення практичних занять дозволяє підвищити індивідуалізацію групових завдань, оскільки окремі суб'єкти навчальної діяльності залишаються майже незалежними щодо вибору темпу сприймання, обробки та засвоєння інформації. Індивідуальний підхід до студентів виявляється також у динамічній зміні складності поставлених перед ними завдань. Таку зміну забезпечують

так звані «тренажери», які проводять спілкування зі студентом у діалоговому режимі.

Велику роль відіграє діалогізація іншомовного професійного навчання студентів – майбутніх інженерів. Діалогічне спілкування є адекватним до комунікативно-контекстного та компетентнісного підходів реалізації технології формування КІПС, і разом з тим воно адекватно до природи професійного спілкування, в тому числі, іншомовного, яке спрямоване на пошуки шляхів конструктивного вирішення професійно-орієнтованих проблем і встановлення партнерських стосунків. У процесі формування культури іншомовного професійного спілкування учасники процесу навчання повинні зайняти діалогічну позицію, головними ознаками якої є рівноправність, взаємоповага, взаєморозуміння.

Особливостями діалогічного спілкування у контексті його розвивальних можливостей є наступні:

- рівність позицій викладача і студентів, за якої здійснюється взаємовплив, формується здібність «стати» на позицію іншого;
- відсутність оцінок, прийняття студента таким, яким він є, повага і довіра до нього;
- формування у викладача і студентів схожих установок

відносно однієї й тієї ж ситуації;

- емоційна забарвленість навчання, щирість і природність прояву емоцій, взаємопроникнення у світ переживань один одного;
- здатність учасників спілкування розуміти і активно використовувати широкий спектр комунікативних засобів, невербальні включно.

Результатом такого розвивального навчання є виникнення суб'єктивних позицій учасників діалогу, формування у них досвіду діалогічного спілкування.

Таким чином, ефективність формування КІПС досягається при поєднанні традиційних технологій навчання іноземних мов із сучасними інтенсивними дидактичними технологіями, що включають ілюстративні, імітаційні, практичні та ситуаційні методи навчання, методи активного та проблемного навчання іноземних мов, стимулювання і мотивації до навчально-пізнавальної діяльності через змістову насиченість методів професійно значимою та особистісно цінною інформацією.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті діагностики сформованості компонентів культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів.

Література та джерела

1. Близнюк О.І. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів / О.І.Близнюк, Л.С.Панова. – К.: Освіта, 1997. – 64 с.
2. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія / Раїса Олександрівна Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім.Петра Могили, 2007. – 424 с.
3. Кіш Н.В. Проблеми розробки професійно орієнтованих технологій навчання німецької мови студентів інженерних спеціальностей / Надія Василівна Кіш // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2007. – Випуск 11. – С.56-58
4. Кіш Н.В. Рольова гра як ефективний метод навчання іншомовного спілкування студентів інженерних спеціальностей / Надія Василівна Кіш // Сучасні дослідження з іноземної філології. Збірник наукових праць. Випуск 6 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редколегія: Фабіан М.П. (відп.ред.), Лизанець П.М., Голомб Л.Г., Гудманян А.Г., Колегаєва І.М., Козубовська І.В., Гвоздяк О.М., Мочар О.Ф., Бартош О.П. – Ужгород: ТзОВ «Папірус-Ф», 2008. – С.650-659
5. Кіш Н.В. Роль дидактичних та методичних принципів при вивченні іноземної мови / Надія Василівна Кіш // Сучасні дослідження з іноземної філології. Збірник наукових праць. Випуск 6 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редколегія: Фабіан М.П. (відп.ред.), Лизанець П.М., Голомб Л.Г., Гудманян А.Г., Колегаєва І.М., Козубовська І.В., Гвоздяк О.М., Мочар О.Ф., Бартош О.П. – Ужгород: ТзОВ «Папірус-Ф», 2005. – С.515-519
6. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам /О.А.Колесникова // Иностранные языки в школе. – 1989. – №4. – С.38-42
7. Люшер М. Сигналы личности. Ролевые игры и их мотивы / Макс Люшер. – Воронеж: «Реал», 1995. – 180 с.
8. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр / В.М.Филатов // Иностранные языки в школе. – 1988. – №2. – С.41-47
9. Якубовська Л.П. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 20.02.02 «військова педагогіка та психологія» /Лариса Павлівна Якубовська; Нац. акад. прикордон. військ України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2002. – 18 с.

В статье рассмотрены различные методы обучения, которые способствуют эффективности формирования культуры иноязычного профессионального общения будущих инженеров. Доказано влияние данных методов и формы их реализации на процесс формирования культуры иноязычного профессионального общения будущих инженеров. Также выяснено, что с помощью различных методов обучения осуществляется реализация принципов формирования культуры иноязычного профессионального общения будущих специалистов инженерной отрасли.

Ключевые слова: методы обучения, культура иноязычного профессионального общения, будущие инженеры.

The article deals with various teaching methods that promote efficiency of formation of foreign professional communication culture of future engineers. We can see the influence of these methods on the formation of a foreign professional communication culture and the ways of their realization. We have also found out and stated that using the mentioned methods can help to realize various principles in formation of a foreign professional communication culture of future engineers.

Key words: teaching methods, foreign professional communication culture, engineers-to-be

УДК 378.126 (73) : 81' 243

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА – ПОЧАТКІВЦЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Кокор Марія Михайлівна

м.Львів

У статті розглядається поняття педагогічної рефлексії та її роль у процесі професіоналізації викладача англійської мови за професійним спрямуванням (АМПС) на початковому етапі його діяльності. Автором подано характеристику основних видів рефлексії, досліджено засоби і методи її застосування, вивчено основні умови її ефективної реалізації у процесі професіоналізації викладачів АМПС. На основі вивченого зарубіжного досвіду автор обґрунтовує необхідність широкого застосування рефлексії як компонента підготовки майбутніх викладачів англійської мови загальної і професійного спрямування у системі вищої освіти України.

Ключові слова: педагогічна рефлексія, професіоналізація, професійна діяльність викладача англійської мови за професійним спрямуванням, спостереження, оцінювання.

У контексті останніх освітніх трансформацій та інноваційних процесів перед вищою школою України одним з актуальних завдань постає завдання пошуку шляхів підвищення мобільності студентів українських ВНЗ. Однією з необхідних умов мобільності майбутнього висококваліфікованого фахівця є належний рівень володіння іноземною мовою професійного спрямування. Проблема полягає не лише у низькій мотивації студентів до навчання, а й у невідповідній підготовці викладачів іноземної мови, оскільки напрям підготовки викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням у ВНЗ України відсутній. Унаслідок цього, вчорашні випускники факультетів іноземних мов, а сьогодні – молоді викладачі українських ВНЗ, змушені самотужки опановувати цей напрям професійної діяльності, не маючи за плечами ні відповідної підготовки, ні досвіду. Без глибокого осмислення себе у системі вищої школи, без рефлексії над сутністю педагогічної діяльності, без критичного аналізу власної професійної діяльності та пошуку шляхів вдосконалення процес професійного зростання неможливий. У зв'язку з цим, дослідження застосування педагогічної рефлексії у процесі професіоналізації викладача-початківця англійської мови за професійним спрямуванням набуває особливої актуальності.

Мета статті – виявлення особливостей застосування педагогічної рефлексії у процесі професіоналізації викладачів-початківців англійської мови за професійним спрямуванням.

Завдання 1) обґрунтувати поняття педагогічної рефлексії на матеріалі зарубіжної та вітчизняної наукової літератури; 2) обґрунтувати її важливість у процесі професіоналізації викладача АМПС; 3) визначити шляхи та засоби використання рефлексії у професійній діяльності викладача АМПС.

Аналіз останніх наукових досліджень. Дослідження рефлексії як педагогічного явища присвячені праці низки вчених – А.Маркової, С.Литвиненко, О.Мирошник, Л.Мітіної. Психолого-педагогічний зв'язок професіоналізації та педагогічної рефлексії відображено у працях А.О'Доннел, Д.Шона, Д.Фінка. Роль рефлексії у професійній діяльності викладачів англійської мови за професійним спрямуванням вивчали Р.Дей, М.Воллас, Т.Фаррелл, Д.Дуглас, Д.Слагоскі та ін.

За визначенням А.Маркової, професіоналізація – це

процес наближення стану професійної діяльності особистості до професіограми (об'єктивних характеристик професійної діяльності, напрацьованих суспільством), до еталону моделі спеціаліста [2, с.63]. Проте цей процес відбувається не лише згідно розроблених освітніми міністерствами професійних компетенцій, необхідних для формування у процесі підготовки майбутніх фахівців, а й включає суб'єктивний аналіз професійної діяльності педагогом – початківцем, тобто усвідомлення норм та вимог до професійної діяльності і спілкування та співвіднесення їх з власними емпіричними розвідками, врахування оцінки педагогічної діяльності колегами, самооцінювання спрямоване на безперервне професійне зростання. Саме здатність до самопізнання та аналізу власних педагогічних дій або рефлексія є тими компонентами професіоналізації, які роблять процес становлення викладача унікальним та неповторним, сприяють розвитку професійної самосвідомості, яку А. К. Маркова справедливо вважає важливим суб'єктивним критерієм педагогічного професіоналізму [2, с.45]. На необхідності використання рефлексії у процесі професіоналізації викладача іноземної мови наголошує М.Воллас, який вважає, що рефлексія лежить в основі формування професійної компетентності, а також є частиною циклічного процесу набуття практичних навичок.

Останній огляд наукової літератури виявив, що існує чимало дефініцій «рефлексії» у галузі філософії, психології та педагогіки. Тлумачення рефлексії у філософії ґрунтуються на кількох підходах, серед яких виокремлюють філософсько-гносеологічний та герменевтико-екзистенційний [3]. Якщо перший розглядає поняття рефлексії як пізнання себе як особистості, то останній розкриває екзистенційний зв'язок між пізнанням «свого» та «чужого» Я. У психологічній науці дослідження рефлексії спрямовані на вивчення соціально-особистісних зв'язків та їх вплив на життєдіяльність людини. За визначенням О.Мирошник, рефлексія – це певна функція свідомості, спрямованої на пізнання та аналіз труднощів, що з'являються у предметній діяльності, яка під впливом зовнішніх і внутрішніх конфліктів зумовлює переоцінку себе як суб'єкта пізнання, власної діяльності [3, с.50]. Предметна діяльність педагога пов'язана з пошуком ефективних шляхів реалізації взаємозв'язку навчання – викладання, що вимагає від нього використання педагогічної рефлексії. Під педагогічною рефлексією розуміють співвіднесення свого особистісно-професійного «Я» з тим, чого вимагає педагогічна професія, з усвідомленням і регуляцією особистих способів професійної діяльності. На думку А.О'Доннел, в основі педагогічної рефлексивної діяльності лежить неочікуваність, непередбаченість, нестандартність ситуації, бо саме така ситуація спонукає викладача аналізувати, оцінювати, рефлексувати [10]. І навпаки, недостатня сформованість педагогічної рефлексії робить викладача залежним від зовнішніх обставин і впливів, перетворює його у виконавця, а педагогічна діяльність набуває процедурності та стереотипізації [1]. Таким чином, педагогічну рефлексію можна окреслити як сукупність взаємопов'язаних елементів у професійній діяльності викладача: пізнання себе і та свого оточення (студентів, колег-викладачів), спостереження, аналіз, оцінювання, формування висновків, конструювання майбутніх дій [10, с.154].

М.Воллас Р.Дей, А.О'Доннел, Дж.Рів, Дж.Сміт, Т.Фаррелл та ін., досліджуючи особливості педагогічної рефлексії, виокремлюють такі її види:

- *рефлексія в процесі педагогічної дії* (reflection in action) передбачає вміння викладача аналізувати певні обставини, умови, та виокремлювати проблеми. Процес рефлексії не є одноактним, а вимагає певного часу для його реалізації, тому розглядаючи структуру рефлексивного акту, Л. Мітіна виокремлює три його взаємопов'язані компоненти: 1) фіксація зупинки (щось «не спрацювало»); 2) виділення проблеми (що саме «не спрацювало»); 3) аналіз з метою усунення проблеми (що робити?) [4]. Д. Шон ототожнює *рефлексію в дії з досвідом в дії*, маючи на увазі миттєву рефлексію, що дає поштовх до спонтанної педагогічної дії, яка виникає лише в результаті попереднього педагогічного досвіду, і спрямована на корегування власної дії [11]. Р. Дей розглядає рефлексію в дії як критичний аналіз теоретичних та емпіричних знань у процесі діяльності, даючи цьому поняттю своє означення – «практика рефлексії». Практика використання педагогічної рефлексії, на думку Р. Дейя, розвиває критичне мислення, вчить здійснювати пошук інформації, її аналізувати, синтезувати, допомагає розширити коло професійних інтересів. Це, у свою чергу, стимулює викладачів-початківців ділитися власними практичними здобутками, беручи участь у дискусійних панелях, конференціях молодих науковців, публікувати результати своїх досліджень у фахових виданнях і т.д. [5, с. 11].

- *рефлексія на педагогічну дію* (reflection on action) відбувається після її завершення, потребує значного залучення метакогнітивних стратегій і вміння викладача критично мислити й аналізувати.

- *рефлексія до дії* (reflection for action) використовує попередньо «отриману» інформацію з метою проектування майбутніх (практичних) педагогічних дій. Рефлексивна модель О'Доннел діяльності викладача RIDE розглядає рефлексію до дії як сукупність послідовних етапів Reflection (рефлексія) – Information gathering (збір інформації) – Decision making (прийняття рішення) – Evaluation (оцінка), де на першому етапі викладач виявляє проблему і аналізує причини її виникнення; на етапі Information gathering викладач займається пошуком можливих варіантів вирішення проблеми; на третьому етапі викладач приймає рішення щодо застосування того чи іншого можливого варіанту і на четвертому етапі відбувається оцінювання (самооцінювання) прийнятого рішення. Власне самооцінювання, про що йтиметься далі, є чи не найважливішим компонентом усього процесу рефлексування [10, с. 13-14].

На думку Т.Фаррелла, без глибоко аналізу власної діяльності та педагогічних дій колег (напр. викладачів фахової дисципліни) викладач іноземної мови ІМПС не здатний конструювати ефективну модель власної діяльності. З огляду на це, дослідник виокремлює ще один вид педагогічної рефлексії – критичну рефлексію (action research), тобто здатність викладача до переосмислення традиційних підходів методів викладання, що дає йому змогу піднятися на рівень педагогічного новаторства [8].

На сучасному етапі серед зарубіжних та вітчизняних науковців не існує єдиної думки щодо розвитку педагогічної рефлексії. Ряд учених (П.Варламова, В.Сластьонін, М.Воллас, Р.Дей та ін.) є прихильниками використання педагогічної рефлексії у на етапі підготовки майбутніх викладачів, інші вважають, що розвивати педагогічну рефлексію слід у процесі професійної діяльності (М. Карнелович, В. Мегаєва, С. Степанов та ін.).

М. Воллас пропонує власну рефлексивну інтегровану

модель підготовки і діяльності викладача англійської мови, суть якої полягає у тому, що рефлексія є не лише одним з засобів формування фахівця в процесі його професійної підготовки а й інструментів професійного розвитку і тому повинна використовуватися, починаючи з періоду навчання у вищому навчальному закладі, включно з виробничо-педагогічною практикою, та безпосередньо у процесі педагогічної діяльності. Важливою характеристикою рефлексивної моделі М.Волласа є організація навчальної педагогічної практики, мета якої – формування професійних компетенцій майбутнього викладача іноземної мови, важливе місце займають рефлексивні вміння як компонент адаптивно-рефлексивної компетенції викладача. Характеристиками такої моделі є:

1) *організаційний компонент*, який виявляється у:

- абсолютній інтеграції теорії і практики у процесі вивчення теоретичних дисциплін, через організацію міні-викладання, коучинги;
- організації педагогічної практики у вигляді циклів впровадження усього навчання;
- тісній співпраці студентів з керівниками педагогічної практики, викладачами баз практики та іншими студентами;
- рівноправності сторін-учасників процесу співпраці у прийнятті рішень;
- виділенні додаткових годин викладачам баз практики і керівникам педагогічної практики для допомоги студентам-практикантам у плануванні занять, поради щодо використання методів викладання тощо.

2) *змістовий компонент* спрямований на формування і розвиток педагогічної рефлексії через використання:

- «подвійного» спостереження, яке полягає в пасивному та активному спостереженні. Метою пасивного спостереження є ознайомлення з педагогічною професією, її культурою та особливостями. Під час навчання та на початковому етапі педагогічної практики, студенти спостерігають за загальними особливостями психолого-педагогічної взаємодії «студент – викладач», професійно-комунікативним аспектом діяльності викладача, його підходом до викладання, прийомами, що використовуються і т.д., іншими словами, здійснюючи *загально-пасивне* спостереження; на наступному етапі студенти ведуть *цільово-пасивне* спостереження, що полягає у виявленні компонентів заняття та необхідності їх зв'язності, загальних та специфічних методів викладання, способів закріплення нового матеріалу, контролю і оцінювання роботи студента тощо. Активне ж спостереження здійснюється між студентами на етапі викладання, яке має на меті «вчити, навчаючись» [12].
- обговорення й оцінювання проведених занять, яке може здійснюватися у груповому (включає усіх студентів-практикантів, викладачів бази практики і керівника педагогічної практики) та колегіальному форматі (студент-практикант – викладач бази практики – керівник педагогічної практики). Одним із засобів зворотного зв'язку є портфоліо, обов'язковими елементами якого є: а) резюме, лист-заява на роботу та рекомендації від ментора та керівника практики; б) відеозапис проведеного заняття; в) плани проведених занять; г) розроблені навчальні матеріали; д) педагогічний щоденник (journal) – рефлексивні роздуми щодо власного педагогічного досвіду. Вміст портфоліо є своєрідним показником того, наскільки успішно налагодився зв'язок між знанням про викладання та навчання і самим викладанням. Окрім

цього, наявність портфоліо поліпшує процес переходу від навчального до професійного середовища, сприяє ранній професіоналізації.

Орієнтуючись на інтегровану рефлексивну модель М. Волласа, пропонуємо розглянути її адаптацію до умов професійної діяльності викладача англійської мови за професійним спрямуванням, визначити шляхи і засоби використання педагогічної рефлексії.

Особливість діяльності викладача АМПС, перш за все, полягає у необхідності постійної адаптації до навчальних умов різних середовищ (професійного чи академічного). Варто згадати не лише про різні професійні галузі, а й різні напрями в межах однієї галузі, а це вимагає від викладача АМПС готовності до психологічної адаптації до умов навчального середовища, яка неможлива без педагогічної рефлексії.

Використання педагогічної рефлексії є необхідним на всіх етапах діяльності викладача АМПС: у процесі аналізу навчальних потреб, аналізу культури професійного середовища, психолого-педагогічного клімату, у педагогічному спостереженні за студентами та викладачем професійно орієнтованої дисципліни, у міждисциплінарній співпраці, в оцінюванні результатів навчання студентів і власної професійної діяльності.

Необхідними умовами реалізації рефлексивної діяльності викладача АМПС визначають:

- 1) забезпечення стимулами для рефлексії через організацію різних видів професійної діяльності;
- 2) розроблення правил і процесів функціонування кожного виду діяльності;
- 3) врахування часових обмежень, відведених на кожен вид діяльності;
- 4) забезпечення зовнішніх чинників впливу для поглибленої рефлексії;
- 5) забезпечення сприятливого психолого-педагогічного клімату [8].

Стимулами для рефлексії є спостереження за власною діяльністю, діяльністю колег, участь у науково-практичних заходах, реакціями на стимули є обговорення, оцінювання та самооцінювання. Спостереження для викладача АМПС є особливо вартісним у контексті професійної діяльності викладачів професійно орієнтованих дисциплін (якщо говорити про академічне навчальне середовище). По-перше, таке спостереження дає можливість викладачу АМПС ознайомитися з ключовими категоріями та дисциплінарною культурою предмету [7], міждисциплінарними зв'язками професійно орієнтованої дисципліни й англійської мови; по-друге, дає уявлення про особливості методики викладання дисципліни, специфічні засоби, які використовуються у процесі навчання. Рефлексія до дії у цьому випадку допомагає визначити шляхи інтеграції методики викладання професійно орієнтованої дисципліни й англійської мови.

Не зважаючи на значну роль спостереження у навчанні й професіоналізації педагога, для багатьох викладачів цей метод і далі залишається певним емоційним «подразником» з негативним забарвленням. Для недосвідчених викладачів це можливість на практиці навчитися чомусь новому, для досвідчених викладачів, навпаки, факт присутності «чужих» на занятті спричиняє відчуття дискомфорту. Останнє можна пояснити тим, що сприйняття себе як зразка чи моделі для наслідування накладає психологічний тиск та підвищує відповідальність, адже, викладач на якого приходять дивитися повинен бути на висоті і не може дозволити собі допускати помилок. Для викладачів – початківців перфекціонізм не становить загрози, тому вони

охочіше погоджуються на взаємне педагогічне спостереження, легше реагують на помилки, діляться результатами оцінювання власної діяльності та діяльності колег.

Власне, зворотний зв'язок є важливою умовою рефлексії на дію та рефлексії до дії і реалізується через обговорення та оцінювання як індивідуально, так і в групах [6]. На думку Д.Фінка, індивідуальна природа педагогічної рефлексії виявляється у складному процесі самооцінювання професійної діяльності викладача АМПС. Складність цього процесу полягає в суб'єктивності оцінки, на яку впливають особливості психотипу майбутнього викладача та інші екстрапедагогічні фактори (настрій, погода, стосунки в родині, у робочому середовищі тощо). Рефлексивний підхід до професійної діяльності дозволяє викладачеві – початківцю усвідомити, що самооцінювання – це процес, який здійснюється постійно, кожного заняття, і відбувається це на підсвідомому рівні [9]. З іншого боку, колегіальне оцінювання (peer evaluation) діяльності викладачів АМПС, яке є аспектом психологічної та професійної взаємодії, сприяє формуванню навичок критичного мислення, допомагає викладачам – початківцям АМПС генерувати нові ідеї, знаходити рішення з нестандартних професійно-педагогічних ситуацій, формулювати критерії оцінювання, сприяє швидкій психологічній адаптації до умов навчального середовища.

Серед ефективних інструментів реалізації процесу самооцінювання засобами рефлексії було згадано педагогічний щоденник, що є неформальним суб'єктивним виразом думок, тверджень, гіпотез, вражень педагога. Ведення педагогічних щоденників є нормою педагогічної діяльності за кордоном, яке існує у різних формах: індивідуальній, парній, груповій. Особливо вартісним досвідом він може стати у процесі професіоналізації, адже без усвідомлення себе як особистості і професіонала, без досягнення важливості власних спостережень, поглядів і життєвого досвіду викладач – початківець ризикує виконувати професійну діяльність поверхнево, що, очевидно, впливатиме на якість надання освітніх послуг.

Для ефективного функціонування згаданих методів, засобів й інструментів необхідна їх регуляція, чіткі обмеження та повноваження, тобто правила. Скажімо, визначити роль і функції сторін, засоби (відео, аудіо), критерії тощо у процесі педагогічного спостереження; визначити предмет (тему), критерії (аналіз особистих переживань чи аналіз професійної діяльності) у педагогічному щоденнику тощо.

На перешкоді ефективної реалізації рефлексії у професійній діяльності викладача АМПС стає обмеження в часі. Зазвичай викладачі, а надто недосвідчені, потребують більше часу на підготовку до занять і контролю знань студентів, що неодмінно впливає на кількість часу, якого вони готові вкласти у професійне зростання. Наприклад, спостереження, обговорення, ведення педагогічного щоденника – все це потребує і витрат часу і фізичної присутності, що для завантажених викладачів є проблемою. Для того, аби зменшити цей тиск не слід забувати про існування інформаційно-комунікаційних технологій, які покликані полегшувати працю викладача, зокрема. Наприклад, комунікація за допомогою Skype дає можливість проводити обговорення заняття в режимі конференц-зв'язку; ресурси Cloud computing (Drive, Dropbox) дозволяють одночасно багатьом людям працювати з одним і тим самим файлом, завантажувати відео занять, ділитися ним, писати відгуки.

Серед чинників, які здатні розвивати рефлексивні навички викладача – початківця АМПС, можна виокремити:

- активне залучення у процес професійного розвитку

через участь у професійних організаціях і спільнотах (TESOL-Ukraine);

- удосконалення через спостереження за працею досвідчених викладачів, викладачів-новаторів;
- участь у конференціях, майстернях, курсах підвищення кваліфікації;
- проведення наукового дослідження.

Для ефективної реалізації педагогічної рефлексії у процесі професіоналізації викладача АМПС необхідною умовою є забезпечення сприятливого середовища. Спостереження, обговорення, оцінювання, педагогічний щоденник є суб'єктивним сприйняттям дійсності, яке може викликати певні переживання, і навіть відчуття страху, сором'язливості, дискомфорту тощо. Аби уникнути цього, перевага у процесі рефлексивної діяльності викладача повинна надаватися аналізу з чіткими критеріями над особистими судженнями, дискусії над осудом. Позитивна атмосфера у колективі, доброзичливість, підтримка колег і готовність до співпраці допомагають будувати партнерські стосунки, плекати взаємоповагу між колегами – викладачами, сприяють розкриттю особистості викладача – початківця, розвивають його творчий та науковий потенціал, що неодмінно має позитивний вплив на усіх учасників акаде-

мічного середовища.

Висновок. У вищій школі України недостатня увага приділяється застосуванню рефлексії у процесі професіоналізації не тільки викладачів АМПС. Професійна діяльність педагогічних кадрів ВНЗ вимагає від них не лише уміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати предметні знання, а й щоденної рефлексії над результатами діяльності та проектування майбутніх педагогічних дій. Рефлексія є одним із засобів професіоналізації викладача АМПС, який:

- 1) допомагає швидшій адаптації до професійного та академічного середовища, формує усвідомлення його належності до професійної спільноти, розвиває прагнення до самостійного здійснення навчання впродовж життя;
- 2) дає можливість до нерутинного підходу до професійної діяльності, дозволяє вийти за межі традиційних підходів чим допомагає майбутньому викладачеві АМПС формувати власний педагогічний світогляд і філософію;
- 3) розвиває творчий потенціал;
- 4) розвиває самостійність суджень, висновків, дає поштовх до наукової роботи, здійснення експериментального дослідження.

Література та джерела

1. Литвиненко С. Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти / С. Литвиненко // Нова педагогічна думка. – № 1(73). – 2013. – С.11-15
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць, 2011. – Вип. 2. – С.47-57
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М. : Флинта : Москов. психолого-социал. ин-т, 1998. – 200 с.
5. Day R. Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education / R.Day // University of Hawai'i Working Papers in ESL. – University of Hawaii, 2008. – Vol.2. – P.1-13
6. Douglas D. Languages for Specific Purposes Assessment Criteria: Where Do They Come From / D.Douglas // Language Testing. – 2001. – Vol. 18 (2). – P.171-185
7. Dudley-Evans T. Five Questions for LSP Teacher Training / T. Dudley-Evans // Teacher Education for LSP / [Eds. R. Howard, G. Brown]. – Frankfurt Lodge : Multilingual Matters Ltd., 1997 – P.58-67
8. Farrell T. Reflective Teaching. The Principles and Practice / T.Farrell // English Teaching Forum. – October 2003. – № 2. – P.14-21
9. Fink D. L. Evaluating Your Own Teaching / D.L.Fink // Developing New and Junior Faculty / [Ed. P.Selding]. – Bolton Mass. : Anker, 1995. – P.191-203
10. O'Donnell A. Educational Psychology : Reflection for Action / A.O'Donnell, J.Reeve, J.F.Smith. – Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc., 2007. – 590 p.
11. Schon D. Educating the reflection practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession / D.Schon. – San Francisco, CA: Josey Bass Publishers, 1987. – 376 p.
12. Slagoski D.J. Practicum: Microteaching for Non-Native Speaking Teacher Trainees / D.J.Slagoski // English Teaching Forum. – 2007. – № 4. – P.32-37
13. Wallace M. J. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach / M.J.Wallace. – Cambridge : CUP, 1991. – 187 p.

В статье рассматривается понятие педагогической рефлексии и ее роль в процессе профессионализации преподавателя английского языка профессиональной направленности (АЯПН) на начальном этапе его деятельности. Автором дана характеристика основных видов рефлексии, исследованы способы и методы ее применения, изучены основные условия ее эффективной реализации в процессе профессионализации преподавателей АМПС. На основе изученного зарубежного опыта автор обосновывает необходимость широкого применения рефлексии как компонента подготовки будущих преподавателей английского языка загального и профессионального направления в системе высшего образования Украины.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, профессионализация, профессиональная деятельность преподавателя английского языка профессиональной направленности, наблюдение, оценивание.

This paper deals with the concept of pedagogical reflection and its role at the initial stage of professionalization of teachers of English for Specific Purposes (ESP). The author characterizes main types of reflection, means and methods of its application as well as considers basic conditions for its effective implementation in the process of professionalization of ESP teachers. Based on foreign experience the author substantiates the need for the use of reflection as a necessary component of the ESP teacher education in the Ukrainian higher education system.

Key words: pedagogical reflection, professionalism, professional work of the teacher of English for Special Purposes, observation, evaluation.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Колонута Дар'я Костянтинівна

м.Ужгород

У статті проаналізовано доцільність впровадження сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій, мультимедійних засобів та передових методик у процес опанування іноземної мови аудиторно, дистанційно та для самостійного вивчення. Обґрунтовано необхідність використання інноваційних технологій у практиці навчання іноземних мов. Розглянуто перспективи використання можливостей мережі Інтернет, автоматичних систем перевірки та оцінювання знань, комп'ютерної техніки для більш ефективного та результативного вивчення мови.

Ключові слова: комп'ютер, інформаційні технології, Інтернет, викладання та вивчення англійської мови, мультимедійні засоби, навчальний процес.

Стрімкі та кардинальні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, досягнення в галузі теорії та практики вивчення англійської мови ставлять перед системою освіти в Україні необхідність оновлення змісту та методів застосування інноваційних технологій у викладанні іноземної мови. Освіта повинна відповідати сучасним потребам та реаліям, використовувати не лише напрацювання та досвід минулих літ, але і впроваджувати сучасні технології, розробляти актуальні методи та методики викладання. «У глобалізованому світі методи вивчення і викладання іноземних мов повинні бути краще пристосованими до постійно змінних потреб та умов тих, хто вивчає мову. Нові технології відкривають величезні можливості для посиленої індивідуалізації навчання» [10].

Як і усі сфери, освіта повинна розвиватися та крокувати в ногу з перетвореннями та метаморфозами у суспільстві. Підходи та методи викладання зазнають модернізації з появою нових можливостей. Сьогодні відбувається реформування навчального процесу в вузах України відповідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими ВНЗ співпраці з європейськими навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном.

Використання сучасних інформаційних технологій на уроках надзвичайно актуальне і водночас проблематичне питання для вчителя іноземної мови. В методиці викладання іноземних мов ця проблема розробляється з початку 80-х років ХХ століття. Сьогодні використання інформаційних технологій – одна з умов успішного вивчення іноземної мови. Тому вчитель іноземної мови повинен, окрім ґрунтовної фахової підготовки, володіння сучасною комунікативною методикою, використовувати інформаційні технології на усіх етапах навчання – це вимога часу. Сучасні інформаційні технології мають бути ефективним інструментом, який полегшить засвоєння знань, зробить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним, індивідуальним.

Останнім часом помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як В.Биков, Я.Булахова, О.Бондаренко, В.Заболотний, Г.Козлакова, О.Міщенко, О.Пінчук та ін. Розробкою і впро-

вадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники як, Г.Баранова, Н.Гез, В.Гузеев, Е.Дмітрєєва, О.Кузнецова, О.Кулькіна, В.Кумарін, Б.Лапідус, С.Логачевська, М.Ляховицький, Ж.-П. Мартан, Н.Мойсеюк, С.Новіков, І.Підласий, Л.Подимова, Е.Полат, Т.Полілов, О.Савченко, Г.Селевко, В.Сластьонін, О.Тарнопільський, Л.Цветкова та багато ін. [4-10].

Використання кібернетичного простору в навчальних цілях є абсолютно новим напрямом загальної дидактики, оскільки зміни, що відбуваються, охоплюють всі сторони учбового процесу, починаючи від вибору прийомів і стилю роботи, кінчаючи зміною вимог до академічного рівня тих, що навчаються. Метою нашої статті – є розглянути можливості використання сучасних технологій у викладанні іноземних мов.

Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп'ютерного тестування) [1].

Змістовна основа масової комп'ютеризації освіти безумовно, пов'язана з тим, що сучасний комп'ютер є ефективний засіб оптимізації умов розумової праці взагалі, в будь-якому його прояві [12].

Всесвітня мережа дає можливість відправлятися у віртуальну подорож навколо світу, брати участь у міжнародних конкурсах та олімпіадах, організовувати та проводити спільні телекомунікаційні проекти, тематичні презентації, спілкуватися в текстових і голосових чатах. Особливо покликання користувачів Інтернетом очікує, що пристрої та форми комунікації, які вони використовують у повсякденному житті, стануть корисними і в області вивчення мов. Вони роблять людей, які вивчають мову, незалежними у просторі та часі та полегшують свідоме, автономне, конструктивне вивчення мови. Певний психологічний бар'єр, невпевненість у своїх силах та знаннях чи відсутність контакту з вчителем може бути нівельована при залученні комп'ютерних технологій у навчальний процес.

Наявність штучного інтелекту у процесі опанування іноземною мовою уможливорює вивчення в дистанційному форматі та самостійно, надає можливість налаштуватися на максимально ефективне сприйняття, дає певне відчуття контролю над ситуацією та перебування у зоні комфорту. Крім того мережа Інтернет – це невичерпний ресурс для викладача при підготовці до заняття, введенні лексики до будь-якої теми, впровадження нових видів мовленнєвої діяльності.

Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації і ресурсів. Базовий набір послуг може включати в себе електронну пошту, телеконференції, відеоконференції, можливість публікації власних наукових робіт на навчальних сайтах і отримання відгуків на них з різних країн світу, створення власної до-

машинної сторінки та розміщення її на Web-сервері, доступ до інформаційних ресурсів: довідкових каталогів (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy) та пошукових систем (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite) [7].

Основою Всесвітньої Мережі є спілкування, яке забезпечує безпосередній зв'язок з носіями мови через листування з ровесниками з інших країн, створення і проведення спільних телекомунікаційних проєктів, участь у текстових і голосових чатах, читання гіпертекстової інформації за фахом, використання он-лайн словників та багато іншого. Інтернет також дає можливість спілкуватись з зарубіжними ровесниками у віртуальному вигляді.

Величезна популярність соціальних мереж, веб-сайтів створила нові можливості для оволодіння англійською мовою. Досягнення в технології означають, що сьогодні, студенти можуть легко спілкуватися з іншими студентами на практиці, яка сприяє опануванню мови, набуттю комунікативної компетенції та мотивації. З появою сайтів соціальних мереж, потокового відео, блогів, підкастів і wikis, сьогоднішні можливості можна вважати революційними, де технологія лежить в самій серцевині [3].

Впровадження комп'ютерних технологій вчить студента працювати самостійно, вирішувати завдання та відповідати на виклики, що постануть перед ними на робочому місці, стимулює його до самоосвіти протягом усього життя. У результаті науково-технічної революції виникла потреба в неперервній освіті: знання старіють так швидко, що доводиться постійно перенавчатися. Відповідно вміння вчитися стає однією з найголовніших навичок. І саме ця навичка набувається при вивченні іноземної мови за допомогою комп'ютерних технологій [6].

Методичні переваги навчання іноземній мові за допомогою мультимедійних засобів свідчать, що цей метод має більший ступінь інтерактивного навчання, дає можливість обирати темп та рівень завдань, покращує швидкість засвоєння граматичних конструкцій та накопичення словникового запасу. Також до безумовно технічних переваг цього методу можна віднести можливість використання інтерактивних відео- та аудіо роликів при навчанні усному мовленню. Демонструючи схеми, фото та малюнки за тематикою мовного спілкування, реалізується принцип наочності. Запровадження мультимедійних технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що на сьогоднішній день є найважливішою складовою навчального процесу. Використовуючи мультимедійні технології викладач може подати інформацію в абсолютно новій та ефективній формі, зробити її більш повною, цікавою та наближеною до тематики спілкування, що вивчається. Мультимедійні засоби дозволяють задіяти майже всі органи чуття студентів, поєднуючи друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, статичні фотографії та аудіо-запис, створюючи «віртуальну реальність» справжнього спілкування. Доведено, що застосування мультимедійних матеріалів та комп'ютерних мереж скорочує час навчання майже втричі, а рівень запам'ятовування через одночасне використання зображень, звуку, тексту зростає на 30-40

відсотків [13, с.137].

І.В.Ставицька пропонує різні способи застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі, серед яких: використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій, розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту, моделювання процесів і явищ, забезпечення дистанційної форми навчання, побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програм-тестів), створення і підтримка сайтів навчальних закладів, створення презентацій навчального матеріалу, здійснення проєктивної і дослідницької діяльності студентів тощо [11].

А також, мультимедійні технології дозволяють розробити яскраві та більш цікаві вправи на говоріння. Для студентів, вивчення іноземної мови із застосуванням мультимедійних технологій, також має певні переваги. Так як ці технології нові, для студентів цікаво мати справу з джерелами нових видів отримання інформації. А також важливо те, що засвоєння нової інформації з використанням мультимедійних технологій, проходить в ігровій формі. Застосування мультимедійних технологій дозволяє студентам самостійно готувати міні-проєкти за тематикою спілкування та презентувати їх. При опануванні іноземною мовою, у студентів виникає ряд проблем, однією з яких являється низька мотивація до вивчення мови. В таких випадках саме інтерактивні технології являються цінними для застосування, тому що вони створюють такі умови, коли студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Ефективна співпраця та комунікація виступають базовими компонентами такого навчання, яке ставить перед собою мету спільного розв'язання проблем, набуття навичок монологічного мовлення, відповідальності, критичного мислення та досягнення вагомих результатів.

На сучасному етапі в Україні поширюється використання автоматизованих навчальних курсів вивчення іноземних мов. Але варто використовувати їх лише як допоміжний засіб у викладанні іноземної мови. Особливо корисним є їх використання на етапі ознайомлення студентів з новим мовним матеріалом, новими зразками, а також на етапі тренування. Студенти мають можливість тренувати правопис, вивчати лексичний матеріал, удосконалювати розуміння аудіотексту, розвивати техніку читання, вивчати граматику, тренувати вимову [2].

Отже, На сучасному етапі розвитку науки в Україні можна напевно сказати, що часи, коли достатнім доказом опанування мови було вміння перекладати з іноземної мови та навпаки адаптованих, не автентичних текстів вже пройшли. В умовах реформування вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземних мов. Залучення сучасних технологій у процес вивчення іноземної мови значно розширює та урізноманітнює програму, надає доступ до різноманітних матеріалів, розширює мотивацію студентів до навчання, надаючи їм можливість працювати над мовою у зручному для них темпі, сприяючи, таким чином, індивідуалізації навчання та ефективному оволодінню іноземною мовою.

Література та джерела

1. Альошина О.М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ / О.М.Альошина // Вестник НТУ "ХПИ": Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2012. – №30. – С.242-247
2. Давиденко Ю.Є. Програми з електронного листування як засіб формування мовленнєвих компетенцій / Ю.Є.Давиденко, М.Ю.Онищенко // Вісник ХПУ ім.В.Н.Каразіна. Серія: Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. – 2008. – Випуск 12. – С.98-103
3. Дроздович Н.Ю. Використання соціальних мереж для вивчення англійської мови технічного спрямування / Н.Ю.Дроздович // Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції "Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов", 13-14 березня 2014. – м. Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://interconf.f.kpi.ua/node/1258>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Дрофа Т.П. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій під час викладання іноземної мови / Т.П.Дрофа // Збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару "Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи" (22 листопада, 2012 р., м. Київ) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць._Випуск_10>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Жигжитова Л.М. Нові тенденції у викладанні іноземних мов в немовних вузах /Жигжитова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1165>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Коновалов О. Ю. Internet і його вплив на розвиток закладів середньої, професійної та вищої освіти Америки і Європи / О. Ю. Коновалов // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : НМЦ ВО, 2002. – Вип. 33. – С. 77–88
7. Корнієць Н.П. Педагогічні нововведення. Використання інноваційних технологій у викладанні іноземної мови / Н.П.Корнієць [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://gisap.eu/ru/node/4417>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Куца С. Сучасні методи викладання іноземних мов / С.Куца [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Поликарпова Ю.О. Традиції та інновації у викладанні іноземних мов в умовах інтеграції України до світової спільноти / Ю.О.Поликарпова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.academia.edu>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Приходько Д.С. Інтеграція сучасних технологій у процес вивчення та викладання іноземних мов / Д.С.Приходько // Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції "Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов" (13-14 березня 2014р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://interconf.fl.kpi.ua/ru/node/1282>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті / І.В.Ставицька [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <<http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
12. Стрельчук Л.І. Сучасні технології у викладанні англійської мови / Л.І.Стрельчук // Матеріали з педагогічної конференції чи семінару. Передовий педагогічний досвід [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ukreferat.com/index.php?referat=81356>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
13. Чередніченко Г.А. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах / Г.А.Чередніченко, Л.Ю.Шапран, Л.І.Куниця // Наукові записки. Серія: Педагогіка. Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка. – 2011. – №4. – С.134-138

В статті проаналізована целесообразность внедрения современных информационных и компьютерных технологий, мультимедийных средств и передовых методик в процесс освоения иностранного языка аудиторно, дистанционно и для самостоятельного изучения. Обоснована необходимость использования инновационных технологий в практике обучения иностранным языкам. Рассмотрены перспективы использования возможностей сети Интернет, автоматических систем проверки и оценки знаний, компьютерной техники для более эффективного и результативного изучения языка.

Ключевые слова: компьютер, информационные технологии, Интернет, преподавание и изучение английского языка, мультимедийные средства, учебный процесс.

The article gives a profound analysis on the feasibility of the introduction of modern information and computer technology, multimedia and advanced techniques in the process of foreign language mastering in classrooms, in a distance and for individual purposes. The use of innovative technologies in the practice of teaching foreign languages has been substantiated. The prospects of involving the opportunities of the Internet, automatic inspection systems and assessment, computer technology for more effective and efficient learning have been examined thoroughly.

Key words: computer, information technologies, Internet, teaching and mastering English language, multimedia means, study process.

УДК 378378-057.85:81](73)

ТРАДИЦІЙНІ ТА СУЧАСНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ ГУМАНІТАРНИХ НАУК З ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ (ДОСВІД США)

Корнієнко Віта Вікторівна
м.Кривий Ріг

У статті розглянуті основні сучасні тенденції в розвитку американської теорії й практики навчання у вищій школі. Проаналізовано різні форми організації групової й індивідуальної діяльності студентів. Визначено трактування термінів «метод навчання» та «форма організації навчання». Розглянуто активні та пасивні методи навчання. Вивчені сучасні форми та методи підготовки студентів у американській системі вищої освіти. Проаналізовано та визначено методи та підходи навчання на яких базується професійна підготовка бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики.

Ключові слова: метод навчання, форма організації навчання, холізм, редукаціонізм, «польове навчання».

Підвищення якості навчання в США здійснюється в основному за рахунок перегляду традиційних форм і методів навчання, покращення умов для занять студентів шляхом індивідуалізації навчання, збільшення комплексу новітніх технічних засобів, широкого застосування нових, нетрадиційних форм навчання. Об'єктивна необхідність забезпечення високої якості підготовки й розвитку в студентів здатностей до творчої діяльності викликала в дидактиці американської вищої школи значні зміни.

Аналіз американських та вітчизняних джерел показав, що питання формування змісту навчання, професійних компетенцій, форм організації навчальної діяльності, використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців проаналізовані у наукових студіях І. Дичківської, Р.

Гуревича, Т. Коваль, Л. Морської, Л. Романишиної, Р. Шарана та ін. Значний інтерес становили результати досліджень американських науковців В. Грейба (W. Grabe), Т. Макнамара (T. McNamara), Д. Ларсен-Фріман (D. Larsen-Freeman), М. Сельсе-Мурсія (M. Celce-Murcia), А. Ховатта (A. Howatt) та ін.

Як відзначають більшість американських фахівців, сучасні студенти різні за своїм життєвим досвідом, цілями навчання, поглядами на освіту, перспективами на майбутнє, але всіх їх поєднує недовіра до традиційних форм навчання.

До навчального плану, крім переліку та обсягу навчальних дисциплін, входить перелік конкретних форм проведення навчальних занять та їх обсяг, а саме: лекції, лабораторні, семінарські, практичні, теоретичні, індивідуальні заняття, консультації, а також форми контролю. Контрольні заходи включають поточний контроль, який здійснюється під час проведення практичних і семінарських занять, та підсумковий (семестровий) контроль, який проводиться у формі семестрового іспиту. Як правило, у навчальних планах 20% відводиться на поточний контроль і 80% – на семестровий. Ще однією проблемою організації навчального процесу є проблема оптимальної кількості іспитів. Практика американських університетів доводить, що надмірна кількість екзаменів не сприяє покращенню якості навчання. Зменшення кількості іспитів на деяких стадіях навчання позитивно позначається на його якості. Викладачі університетів вважають, що відсутність екзаменаційного перенавантаження сприятиме більш вираженому ставленню студентів до іспитів.

Основними сучасними тенденціями в розвитку американської теорії й практики навчання у вищій школі є фундаменталізація й активізація навчання. При цьому найбільш типовими підходами до навчання є міждисциплінарний і проблемний. Найбільше поширення в університетах США одержали форми організації й методи активного навчання. Навчальна робота в університетах США допускає різні форми організації групової й індивідуальної діяльності студентів: лекцію, семінар, тьюторіал, гру, імітацію, науково-дослідну роботу студентів, коопероване навчання, модульне навчання, програмоване навчання, дистанційне навчання тощо.

Найпоширеніші в університетах США групові й індивідуальні форми організації навчання, які включають індивідуальні, парні й групові форми організації діяльності майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики на занятті, а також проблемні методи навчання. Відмінною рисою більшості групових форм організації навчання є використання методу дискусії, основною особливістю є більша за обсягом самостійна робота. При їхньому використанні основний акцент робиться на розвиток у студентів критичного мислення.

У роботах учених США відсутня єдина педагогічна термінологія, тому представники різних напрямів викладають у поняття «метод навчання» та «форма організації навчання» різний зміст, що пояснюється відсутністю єдиної теорії навчання, а це, у свою чергу, обумовлено відсутністю єдиної загальнодидактичної концепції. В американській педагогіці не існує категорії «форма організації навчання». Більшість американських учених для позначення даної категорії вживає термін «метод навчання» і розглядає ці поняття як ідентичні. Для позначення форми організації навчання в американській дидактиці використовують у деяких випадках і такі терміни, як «способи навчання» (techniques), «навчання» (instruction), «вивчення» (study) та ін. Однак слід зазначити, що всі вищенаведені терміни, в основно-

му, використовуються американськими педагогами для позначення загальних форм організації навчання; конкретні форми організації навчання, як правило, позначаються як методи навчання. У той же час, і це важливо підкреслити, обсяг і зміст «загальних» і «конкретних» форм організації навчання американськими педагогами не визначено, тому й вживання словосполучень «метод навчання», «спосіб навчання» залишаються неоднозначними.

Незважаючи на те, що в науковій мові в США є термін «метод навчання», поняття його також точно не визначено. Характерно, що американські вчені в більшості випадків виділяють методи навчання в окрему групу скоріше на інтуїтивній основі, не маючи відповідного теоретичного обґрунтування. Загалом американській педагогіці властиве вільне використання терміна «метод навчання».

Однак помилково було б вважати, що якщо в педагогічній літературі немає на даному етапі відповідного поняття (наприклад, форми організації навчання) або воно точно не визначено (метод навчання), то відповідні явища не існують у практиці. Навпаки, у педагогічній літературі вагомими американські вчені порушують питання про співвідношення методів навчання з формою організації навчання. Так, наприклад, «форма організації навчання» розглядається в Н. Маккензі (N. Mackenzie) [2, с. 32-35].

Вивчення зарубіжного досвіду показує, що в країнах з розвинутою економікою окреслилася тенденція до переходу від групових форм (лекцій та практичних занять у групах) організації навчання до індивідуальних (консультацій, тренінгів). Формальна лекція й досі залишається ключовим елементом будь-якого курсу. Проте це лише одна з кількох форм організації навчання, що застосовуються в американських вищих навчальних закладах.

Семінари – це така форма організації навчання, заснована на активній участі студентів у процесі навчання, а не на пасивному сприйнятті чи простому відтворенні матеріалу. Вона надає студентам можливість вступати у прямий контакт з викладачами. На семінарському занятті, як правило, здійснюється обговорення розділу дисципліни на підставі аналізу виконаних у процесі підготовки письмових робіт або усних виступів студентів. Від студентів очікують конструктивних думок та висновків щодо теми, яка розглядається.

Різновидом семінару є *вільна групова дискусія*, що являє собою заняття, на якому викладач виступає в ролі слухача.

Консультація – форма організації навчання, в якій беруть участь окремі студент і викладач. Традиційно викладачі виділяють окремі час для обговорення зі студентом певних проблем, що виникають під час вивчення дисципліни, для надання зауважень і відгуків щодо виконуваних студентом робіт. *Лабораторний практикум* розглядається як найважливіша частина процесу формування майбутнього фахівця. Вважається, що саме в лабораторіях студент стикається з технікою, технологічними процесами, обладнанням, приладами. З розвитком науки й технологій, із запровадженням математичних методів моделювання, проектування форми проведення лабораторного практикуму модернізувалися завдяки широкому використанню комп'ютерної техніки.

Загалом, американські навчальні заклади очікують від студентів високої відповідальності за своє навчання. *Самостійна робота* студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Зміст самостійної роботи студента над конкретною дисципліною визначається навчальною про-

грамою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. При організації самостійної роботи студентів з використанням складного обладнання чи устаткування, систем автоматизованого проектування передбачається можливість одержання необхідної консультації з боку фахівців. Зауважимо, що канікули надаються студентам не для відпочинку, а для того, щоб вони ще раз осмислили те, з чим ознайомилися в процесі занять, прочитали певну кількість літератури, рекомендованої тьюторами, уважно вивчили запропоновані питання та проблеми з кожної дисципліни й написали визначену кількість рефератів (есе, звітів).

Останні три десятиліття у вищій школі США йде багато експериментів, пов'язаних зі зміною форм і методів навчання. Спрямованість цих експериментів в основному зводиться до спроби змінити традиційну модель: професор, що говорить, – студент, що слухає.

Сьогодні у вищій школі США акцент зміщується із традиційних пасивних форм навчання (лекція, семінар) на більш активні види самостійної індивідуальної роботи. Поява комп'ютерів, доступ до численних джерел призвели до того, що використання традиційної лекції як домінуючої форми навчання перестало влаштовувати як студентів, так і викладачів. У зв'язку з цим, серйозно змінився характер і спрямованість як аудиторних, так і позааудиторних занять. Якщо раніше лекції й семінари розглядалися як головний засіб для передавання інформації, то сьогодні їх мета – викликати інтерес до досліджуваної дисципліни, визначити місце даної науки в суміжних галузях. Отже, завдання викладачів – визначити студентам напрям для самостійної роботи. У той же час позааудиторні заняття, які раніше відігравали допоміжну роль, сьогодні розглядаються як одна з основних форм навчального процесу, де студент здобуває знання, формує вміння й навички, готуючись до майбутньої творчої діяльності. Тому в американських коледжах різко змінилося співвідношення між часом, що приділяється на аудиторні заняття й самостійну роботу на користь останньої [4]. У зв'язку зі зміною погляду на місце лекції в навчальному процесі у ВНЗ було висунуто дві концепції подання навчального матеріалу: холізм і редукціонізм.

Холізм – це читання загальних, доступних курсів, що розглядають спеціальні питання через призму загальнонаукових, а іноді й загальнофілософських проблем. Під тиском спеціалізації знання холізм усе більше поступається редукціонізму – орієнтації на читання спеціалізованих настановних лекцій, що розглядають досить докладно часткові питання, насичені складними термінами, й потребують ґрунтовної підготовки для розуміння.

В освітньому процесі добре зарекомендували себе й набули широкого застосування методи активного навчання: метод проектів, метод «польового» навчання, метод граматичного перекладу, метод повної фізичної реакції, аудіо-лінгвальний метод, метод кейсів, метод стратегій, метод експертів, метод рефлексивного менторингу, метод навчання у співпраці, метод мікровикладання, метод мовного портфоліо, мовчазний метод, методи «ажурна пилка», «карусель», «прес», «неперервна школа думок», «дерево рішень», «мікрофон», «зміна позицій» та інші.

Метод проектів передбачає роботу студентів над виконанням двох проектів: у галузі промислової технології й у галузі соціальних наук, починаючи вже з першого року навчання у ВНЗ. Викладачі ВНЗ і представники відповідних промислових організацій виступають як консультанти і надають необхідну допомогу студентам у виконанні проектів. Студенти мають право вибрати проект, що дозволить

їм: інтегрувати інструментальні засоби й методи, одержані в навчальній аудиторії, розвинути навички керівництва проектом, одержати реальний досвід ділової комунікації, розширити вміння збирання й аналізу інформації, а також одержати безпосереднє знання галузей промисловості, компаній і некомерційних організацій. «Польове навчання» проводиться групами в складі трьох і більше осіб протягом повного академічного року або його половини. Результати проекту повинні бути оформлені письмово разом із практичними рекомендаціями.

Результати польового навчання розглядаються не тільки як навчальні, що є дуже важливим, але як і практичні. Важливо зазначити, що, на відміну від традиційних українських стереотипів, у США до студента, який проходить практику, ставляться дуже серйозно, доручають дійсно цікаві й важливі дослідження. Керівники підприємств і фірм не жалкують часу й сил на спілкування й допомогу, розуміючи, що завтра вона окупиться високим професіоналізмом випускника, який прийде до них на роботу.

Ще одна важлива тенденція в розвитку «польового навчання» пов'язана з розширенням географічних кордонів проведення такої роботи. Багато факультетів, що приділяють особливу увагу міжнародному бізнесу, крос-культурним дисциплінам, включають до свого реєстру можливості польового дослідження за кордоном. Такий підхід цілком узгоджується із сучасним уявленням про необхідність культурологічної компетенції, крос-культурних умінь фахівців.

Одним із методів, що реалізують можливості активного, орієнтованого на практичні результати навчання, при підготовці майбутніх фахівців є *гра*. Найбільш вдалим варіантом активного навчання в аудиторному режимі є застосування *методу аналізу конкретної ситуації* в підготовці фахівців з прикладної лінгвістики.

Метод конкретних ситуацій – метод навчання, що дозволяє багато в чому реалізувати концепцію активного, практичного навчання в умовах занять у класі. Він широко застосовується в Гарварді, Стенфорді, Вартоні, Дортмунді, Вірджинії, Мічигані й інших навчальних закладах. У найбільш загальному вигляді конкретна ситуація являє собою опис реальних подій, що мали місце, наприклад, у процесі ведення бізнесу в словах, цифрах і образах.

У вищій школі США нарівні з традиційними формами навчання функціонує «інтегрована» система навчання. Під терміном «інтегроване навчання» розуміється така система навчання, коли теоретичні заняття у ВНЗ органічно поєднуються з виробничою діяльністю студентів на підприємствах та установах з обраною у ВНЗ спеціальності. На відміну від короткочасних виробничих практик, у звичайних ВНЗ така виробнича діяльність студентів більш тривала й іноді становить до 50% загального терміну навчання. Зрозуміло, що й за змістом вона значно відрізняється від традиційної практики студентів своїм раціональним характером.

Метод «кооперованого навчання» забезпечує розширення зв'язків вищої школи з життям за рахунок чергування аудиторних занять з роботою на виробництві. Останнє розглядається як частина навчального процесу й органічно входить до загального розкладу занять студентів не тільки технічних, але й гуманітарних ВНЗ. Програма кооперованого навчання буде життєздатна й ефективна лише в тому випадку, якщо вона задовольняє запитам всіх учасників програми: підприємців, студентів, адміністрацію ВНЗ та викладачів.

У багатьох коледжах і університетах США, де функціонує *інтегрована система навчання*, дійшли до висновку,

що ця система є досить ефективною формою навчання, сприяє проведенню різноманітних експериментів і дозволяє одержувати додаткові доходи. Більшість підприємців розглядають студентів як «генераторів» нових ідей і беруть участь в інтегрованій програмі, щоб спільно з ВНЗ підібрати для фірми здатних, зацікавлених у конкретному виробництві або галузі знань фахівців.

Самостійна робота, безсумнівно, сприяє розвитку вмінь і навичок майбутньої професійної діяльності. Це – планування своєї діяльності, реалістичне сприйняття своїх можливостей, уміння працювати з інформацією.

Вивчення передової практики вищої школи США показує, що принципова зміна академічної, «раціоналістичної» моделі навчання йде у бік її більшої інтерактивності, відкриває нові можливості для взаємодії викладача й студентів, а також студентів між собою. *Інтерактивне навчання* в цілому засноване на ідеї про те, що процес так само важливий, як і результат. Цінність навчального курсу базується на процесі набуття знань і досвіду, а не простому акумулюванню фактів.

Вища школа США розробила чіткий механізм, що здійснює *індивідуалізацію навчання* студентів. Це дозволяє розширити їх професійну підготовку. Завдяки чітко налагодженій системі індивідуального навчання, заснованій на методі модулів, які складаються за допомогою комп'ютерів і залікових одиниць, ураховуються не тільки інтереси кожного студента, але і його інтелектуальні й фізичні можливості. Термін «індивідуалізоване навчання» використовується сьогодні в багатьох американських джерелах. Це один із варіантів самонавчання. *Програмоване навчання* за межами аудиторії – крайня його форма, але існують і варіанти індивідуалізованого навчання в процесі аудиторної роботи. Один із них – використання *навчальних «станцій»*. У цьому випадку проводиться загальне заняття для студентів, але кожний на ньому займається своєю навчальною проблемою. На такому занятті використовуються всі необхідні матеріали: підручники, статті, файли тощо. Студенти можуть вибрати власний підхід до вивчення даного розділу. Професор виступає в ролі додаткового ресурсу, здатного відповісти на питання й допомогти вибрати напрям діяльності.

Багато ВНЗ США впроваджують у навчальний процес різні види індивідуалізації навчання, наприклад, так зване *персоналізоване навчання* й *модульне навчання*, застосування яких сприяє розвитку в студентів потреб до самонавчання [1]. Як засіб, що індивідуалізує процес навчання, використовується *взаємне навчання*. Багато вчених, у тому числі відомий американський педагог Дж. Брунер (D. Bruner), вказують на те, що кожному студентові доцільно надавати можливість виконувати роль викладача стосовно своїх колег, тому що бажання студентів учити інших і одночасно вчитися у своїх однолітків – виправданий психологічний акт, що активізує навчальну діяльність обох сторін.

Однією з найважливіших умов ефективної *позааудиторної навчальної діяльності* є організація її на підставі

роботи в малих групах. В американській системі вищої освіти роботі в малих групах у цей час відводиться особливе місце. Значимість цього методу багато в чому визначається тим, що він включає комплекс прийомів, які дозволяють мотивувати студентів до активної роботи, розвивати в них такі якості, як свідомість, здатність до спілкування, знаходити компромісне рішення, уміння орієнтуватися в ситуації, що змінюється, співвідносити свої інтереси й можливості з інтересами й вимогами інших членів групи, а також із завданнями групи в цілому.

Аналіз змісту освітніх програм коледжів та університетів США свідчить, що професійна підготовка бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики базується на таких методах і підходах: метод граматичного перекладу (Grammar Translation Method), прямий метод (The Direct Method), аудіолінгвальний метод (Audio-lingual Method), метод загальної фізичної реакції (Total Physical Response), мовчазний метод (The Silent Way), сугестопедичний та десугестопедичний (Suggestopedia and Desuggestopedia), вивчення мови співтовариством (Community Language Learning), стратегія навчання (Learning Strategy), різнобічний інтелект (Multiple Intelligences), нейролінгвістичне програмування (Neurolinguistic Programming), природний підхід (The Natural Approach), загальний підхід (Participatory Approaches), когнітивний підхід (Cognitive Approaches), підхід, заснований на змісті (Content Based Approach), підхід, заснований на завданні (Task Based Approach), лексичний підхід (The Lexical Approach), компетентнісний підхід (Competency-Based Approach), комунікативний підхід (Communicative Approach), комунікативне викладання мови (Communicative Language Teaching) [3; 5].

Сучасна організація навчального процесу у вищій школі США дозволяє зробити висновок про те, що модернізація відомих форм і методів навчання є важливим і ефективним засобом підвищення якості освіти й свідчить про прагнення американських ВНЗ відповідати вимогам часу.

Позитивні ідеї американських учених у галузі розробки, вибору й застосування форм організації й методів активного навчання можуть становити науково-практичний інтерес для української вищої школи. Такої уваги заслуговує, насамперед, досвід організації самостійної роботи студентів у кращих ВНЗ США. Певний інтерес може представляти досвід організації й проведення *міждисциплінарних семінарів*, значною мірою сприятливих активізації пізнавальної діяльності студентів, розширенню їхнього світогляду й поглибленню знань. Повчальним є також досвід обліку думок студентів про рівень підготовки викладачів і якості навчального процесу. Важливим є ще один висновок. Досвід кращих ВНЗ США переконує, що ефективність навчання підвищується, якщо використовуються форми організації навчання, зміст яких накладений на контекст майбутньої професійної діяльності студентів. Варто ширше використовувати можливості, закладені в активних методах і формах організації професійної діяльності майбутніх бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики.

Література та джерела

1. Малькова З.А. Сравнительная педагогика / Б.Л.Вульфсон, З.А.Малькова. – Москва-Воронеж, 1996. – 256 с.
2. Сухарев А.И. Фундаментальность – классическая основа университетского образования / А.И.Сухарев // Интеграция образования. – 1997. – № 3. – С.32-35
3. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching / Diane Larsen-Freeman. – Oxford University Press, USA, 2000. – 2 ed. – 208 p.
4. No Child Left Behind / President George W. // Bush's Blueprint for New Beginnings [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ed.gov/its/nclb/part1.html>>. – Загл. з екрана. – Мова англ.
5. Richards J. Approaches and Methods in Language Teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. = Cambridge University Press, 2001. – 278 p.

В статье рассмотрены основные современные тенденции развития американской теории и практики обучения в высшей школе. Проанализированы разные формы организации групповой и индивидуальной деятельности студентов. Определено толкование терминов «метод обучения» и «форма организации обучения». Рассмотрены активные и пассивные методы обучения. Изучены современные формы и методы подготовки студентов в американской системе высшего образования. Проанализированы и определены методы и подходы обучения, на которых базируется профессиональная подготовка бакалавров гуманитарных наук по прикладной лингвистике.

Ключевые слова: метод обучения, форма организации обучения, холизм, редукционизм, «полевое обучения».

The article considers the main trends in the development of American modern theory and practice of teaching in higher education. It analyzes different forms of group and individual work of students. It defines interpretation of the terms "teaching method" and "a form of organization of learning." It considers passive and active learning methods. It studies modern forms and methods of training students in American higher education system. In addition, it analyzes and determines the methods and approaches of learning, which is based on the training of Bachelors of Arts in Applied Linguistics.

Key words: teaching method, a form of organization of learning, holism, reductionism, "field training."

УДК 37.02:378:55

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Куленко Олена Анатоліївна
м.Полтава

У статті розглядаються переваги використання інформаційних технологій навчання у вищій школі. Виділено основні напрями застосування комп'ютера при вивченні дисциплін хімічного циклу. Визначено умови ефективності запровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Розроблено схему використання комп'ютерних технологій під час вивчення хімічних дисциплін. Виділено основні форми самостійної роботи студентів із використанням мультимедійних технологій. Дано характеристику і класифікацію навчально-методичних матеріалів з якими працює студент.

Ключові слова: інформаційні технології навчання хімії, комп'ютерні моделі хімічних процесів, комп'ютерні хімічні тренажери, навчально-методичний комплекс.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі інформатизації суспільства все більшого поширення у різноманітних сферах життя набувають комп'ютерні технології, вони виступають як один з інструментів пізнання. Тому одним із завдань вищої педагогічної освіти є підготовка фахівця, який вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі і має знання та навички щодо пошуку, обробки та зберігання інформації, використовуючи сучасні комп'ютерні технології. Цей напрямок вважається перспективним, адже в цілому освіта характеризується як велика система, якісне функціонування якої неможливе без використання сучасних телекомунікаційних і комп'ютерних засобів зберігання, опрацювання, передавання, подання інформації.

Постановка проблеми. Наразі освітній процес знаходиться у стані інформатизації. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології входять в усі сфери життєдіяльності людини, і в освіту зокрема. Сучасність вимагає нових підходів до навчального процесу, нових методів, форм подання навчальної інформації. Зокрема, нові підходи потрібні і у викладанні хімії та природничих дисциплін в цілому. Одним із таких підходів є використання інформаційно-комунікаційних технологій під час навчального процесу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні хімії дозволяє інтенсифікувати освітній процес, прискорити передачу знань і досвіду, а також підвищити якість навчання

й освіти.

Аналіз останніх досліджень. Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, започатковано й розвинуто в фундаментальних роботах А. Ашерова, Б.Гершунського, В. Глушкова, А. Довгялло, А. Ершова, О. Молібога, Є. Полата та ін. Цілі, теоретичні та методологічні основи, можливості застосування нових інформаційних технологій у процесі навчання висвітлені в роботах вітчизняних учених М. Жалдака, Ю. Жука, В. Лапінського, В. Мадзігона, Н. Морзе, Ю. Рамського, З. Слєпкань. Розвитку психолого-педагогічних проблем використання комп'ютерів у навчальному процесі присвячені праці Т. Ільної, Ю. Машбиця, Н. Морзе, В. Монахова, Н. Тализіної. У дослідженнях Н. Апатової, І. Богданової, Л. Панченко, Л. Романишиної розглядаються питання про наукові основи навчання з використанням нових інформаційних технологій. Доцільність та шляхи впровадження комп'ютерних технологій у процес вивчення хімії обґрунтовують у своїх публікаціях російські та вітчизняні дослідники: А. Аспіцька, В. Валюк, С. Дендербєр і О. Ключнікова, Г. Мальченко і О. Каретнікова, М. Тукало. Учителі-практики О. Жильцова, А. Журін, В. Ліхачев розглядають питання використання комп'ютерних програм, Інтернет-ресурсу у викладанні окремих розділів хімії. Проблеми інформатизації навчального процесу з хімії, пов'язані з підготовкою вчителів-хіміків до роботи в умовах відкритого інформаційного суспільства, досліджують вчені Н. Безрукова, Н. Вострікова і Т. Третьякова. Останнім часом помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Цій темі присвячені дослідження таких науковців, як: О.М. Бондаренко, В.Ф. Заболотний, Г.О. Козлакова, О.А. Міщенко та ін. Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники: О.І.Дмитрієва, С.У.Новиков, Т.А.Полілов та багато інших. Аналіз педагогічної літератури та практика свідчать, що роль та місце комп'ютера у процесі вивчення хімічних дисциплін у вищих навчальних закладах, та поєднання комп'ютерних технологій з традиційними мало вивчені [1]. Тому впровадження

інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес вищої школи є необхідним і доцільним.

Метою статті є аналіз розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання, їх сучасних можливостей та шляхів використання у процесі вивчення хімії в сучасній вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Так, І.А. Смоляннікова зазначає, що «сучасний фахівець в будь-якій галузі повинен володіти навичками використання інформаційних та комунікаційних технологій у професійному контексті» [6]. Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності.

Виходячи з особливостей хімічних дисциплін, використання комп'ютера в процесі вивчення хімії, є найбільш природним. Виділяють три основні напрями його застосування: моделювання хімічних процесів і явищ; контроль і обробка даних хімічного експерименту; програмна підтримка курсу хімічних дисциплін [2].

Моделювання дозволяє відтворювати складні хімічні експерименти (реакції із вибуховими або отруйними речовинами, дорогими реактивами, повільні процеси) з імітацією на екрані дисплею виділення газів, зміни забарвлення реагентів.

Другий напрям застосування комп'ютера в хімічній освіті потребує вдосконалення таких відомих програм як ChemLab, NMR Simulator, CS Chem3D Pro, Crocodile Chemistry, «1 С: Освітня колекція. Загальна і неорганічна хімія», «1 С: Освітня колекція. Органічна хімія», «1 С: Освітня колекція. Хімія для всіх», «Хімічні досліди з вибухами і без», «Досліди з хімії», «ChemWindow v3.0», «Tallica NC 2.2», «Table v3.40», «Хімічний тир», «Асистент Хімії», «Mx Table», «MX-розчини» та ін. За їх допомогою можна проводити різні хіміко-фізичні та хіміко-біологічні експерименти.

За третім напрямом комп'ютерну підтримку реалізуємо у вигляді довідкових матеріалів з окремих тем, електронних підручників, методичних вказівок щодо розв'язання розрахункових та експериментальних завдань, матеріалів для контролю та оцінювання знань студентів.

І.В. Ставицька пропонує різні способи застосування засобів інформаційно-комунікативних технологій в навчальному процесі, серед яких: використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій; розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту; моделювання процесів і явищ; забезпечення дистанційної форми навчання; проведення інтерактивних освітніх телеконференцій; побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програм-тестів); створення і підтримка сайтів навчальних закладів; створення презентацій навчального матеріалу; здійснення проективної і дослідницької діяльності студентів [1].

Упровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес характеризується: поступовим нарощуванням темпу; зміною кількісних та якісних характеристик засобів; збільшенням обсягу інформаційних потоків, зміною технологій викладання; трансформацією систем взаємостосунків у системі «учитель – учень». Під час впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес урахувались такі положення: для формування професійних компетентностей майбутнього спеціаліста фундаментальними (базовими) є хімічні знання; успішне засвоєння одержаної інформації забезпечується шляхом підвищення

наочності навчального матеріалу, організації самостійної роботи студентів і виконання хімічних завдань різних типів; ефективність застосування комп'ютерних технологій потребує системного підходу; в умовах кредитно-трансферної системи навчання кожна форма засвоєння знань, умінь та навичок повинна контролюватись.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання дозволяють інтенсифікувати навчальний процес, активізувати пізнавальний інтерес, поєднати колективні форми роботи з індивідуальним підходом, формувати інформаційну культуру, розвивати індивідуальні здібності студентів-хіміків. Такою не була б мета використання комп'ютерних технологій, реалізувати її можливо тільки на основі системного підходу. Систематичний підхід є методологічним принципом і на його основі ґрунтується розробка та використання комп'ютерних технологій. Наприклад, під час вивчення курсу комп'ютерної хімії нами використовувались різні засоби комп'ютерних технологій (навчальні комп'ютерні програми, мультимедійні підручники, комп'ютерні моделі хімічних речовин та динамічні комп'ютерні моделі хімічних процесів, комп'ютерні хімічні тренажери, електронні підручники, інформаційні ресурси Інтернету). Разом вони забезпечують цілісне, різнобічне засвоєння нового матеріалу.

Для самостійної підготовки до лабораторно-практичних занять студенти використовують інформаційні можливості наведених вище комп'ютерних засобів, мережу Інтернет та електронні підручники. Практичну підготовку забезпечують хімічні тренажери та віртуальні хімічні лабораторії. Це створило умови для реалізації індивідуального підходу, адже вдома, працюючи з комп'ютерною програмою, студент має можливість багаторазового повтору, закріплення матеріалу з послідовним самоаналізом ефективності навчальних дій, можливість розвитку самоорганізаційних умінь.

Лабораторно-практичні заняття займають вагому частину професійної підготовки майбутніх учителів хімії. І від їх якості залежить повноцінність сформованості професійної компетентності випускника. Тому, відповідно до мети окремого лабораторного заняття, необхідно застосовувати різні засоби інформаційно-комп'ютерних технологій: відеозаписи шкідливих або вибухонебезпечних хімічних реакцій, фотографії, структурні моделі будови рідкісних речовин, динамічні комп'ютерні моделі хімічних процесів, комп'ютерні тренажери, віртуальні лабораторії. Ці засоби комп'ютерних технологій забезпечили вивчення явищ і процесів у макро- і мікросвіті, у складних технічних і біологічних системах. Дали змогу представляти у зручному для вивчення масштабі часу різні фізико-хімічні процеси, які реально відбуваються з дуже великою або малою швидкістю.

Поточний та підсумковий контроль знань можливо здійснити за допомогою комп'ютерних тестових програм або самостійно створених комп'ютерних тестів. Це дозволяє системно здійснювати контроль за процесом засвоєння нових знань на різних етапах навчального процесу, постійно мати зворотній зв'язок зі студентами. Саме комплексне застосування різних комп'ютерних засобів допомагає всебічно розкрити пізнавальний потенціал студентів-хіміків, індивідуалізувати навчальний процес, методично його збагатити.

Комп'ютерне моделювання структури хімічних речовин допомагає краще засвоїти просторову будову речовин. Так, студентам під час вивчення курсу «Комп'ютерної хімії» пропонувалось за допомогою програм ChemOffice, HyperChem, GAUSSIAN, GAMESS, MOPAC, CHEM SKETCH, 3D VIEWER зробити моделі означених речовин у 3D-форматі та оптимізувати їх [3].

На сучасному етапі інформатизації суспільства та

освіти висуваються нові вимоги до професійної підготовки майбутніх спеціалістів, у тому числі і вчителів хімії. Одними з головних ключових компетентностей є інформаційні компетентності фахівців. Відомо, що сформованість інформаційних компетентностей передбачає: комп'ютерну грамотність; здатність орієнтуватися в інформаційному просторі; здійснення пошуку різноманітних відомостей в різних інформаційних джерелах, їх опрацювання, систематизацію, зберігання, подання, передавання; застосування інформаційно-комунікаційних технологій у самонавчанні та в повсякденному житті; здійснення оцінювання процесу та досягнутих результатів технологічної діяльності; розуміння методологічних аспектів та технологічних обмежень використання інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язування індивідуальних та суспільно значущих задач.

Відповідно до зазначених завдань можна виділити такі етапи формування інформаційних компетентностей майбутніх вчителів хімії: початковий (здійснюється в школі); предметний (здійснюється на середніх курсах педагогічного вишу); професійний (здійснюється на старших курсах вищого педагогічного закладу).

Початковий етап формування інформаційних компетентностей здійснюється ще в загальноосвітній школі, але як показує досвід, абітурієнти, що вступають до вишу, мають різний рівень підготовки з інформатики: від не сформованості елементарних умінь роботи з комп'ютерною технікою до вміння створювати складні програми. Перед викладачами вишу постає проблема «вирівнювання» знань студентів зі шкільного курсу інформатики.

Предметний етап формування інформаційних компетентностей здійснюється на другому або третьому курсі педагогічного вишу, коли студенти вже опанували зміст основних дисциплін фундаментального циклу. Тоді доцільним є вивчення дисципліни «Комп'ютерна хімія» і ознайомлення студентів з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та їх використанням у хімічних дослідженнях. Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити наступні завдання: сформувати поняття інформатики як науки та хімічної інформатики; ознайомити студентів з проблемами представлення відомостей про хімічні речовини та сполуки в комп'ютерній техніці; ознайомити та навчити використовувати спеціальні засоби для набору текстів, що містять хімічні формули; ознайомити та навчити використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій в хімічних дослідженнях; навчити використовувати інформаційні ресурси Інтернету для вирішення дослідницьких завдань з хімії.

На професійному етапі формування інформаційних компетентностей відбувається під час вивчення курсів «Методика навчання хімії», «Методика використання комп'ютерних програм у шкільному курсі хімії». Для досягнення мети вивчення курсів необхідно вирішити наступні завдання: розкрити структуру комп'ютерно-орієнтованих систем навчання хімії; показати особливості компонентів комп'ютерно-орієнтованих систем навчання хімії; розкрити основні можливості використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання хімії; сформувати у майбутніх учителів хімії знання, вміння і навички, які необхідні для творчого вивчення шкільного курсу хімії в різних умовах технічного і програмно-методичного забезпечення; розкрити значення та сутність проектування дидактичних моделей, поняття методичної системи навчання, її побудову та реалізацію; з'ясувати психолого-педагогічні аспекти навчання хімії при застосуванні засобів інформаційно-комунікаційних технологій; показати практичну значимість методів і засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій,

можливості їх застосування до розв'язування найрізноманітніших гуманітарних, технічних і наукових проблем; розвинути здатність і відчуття необхідності до постійної самоосвіти і самовдосконалення, наукового пошуку шляхів удосконалення процесу навчання хімії; розвинути та поглибити загальні уявлення про шляхи і перспективи глобальної інформатизації в сфері освіти; створити сприятливі умови для розвитку прагнення до наукового пошуку шляхів удосконалення своєї роботи, формування елементів інформаційної культури учнів, активізації їх пізнавальної діяльності, творчої активності, самостійного дослідницького характеру пошуку нових знань; сформувати підхід до диференціації та індивідуалізації навчання математики.

Для того щоб вдало впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології при вивченні хімічних дисциплін, треба вирішити наступні проблеми. Аналіз існуючих моделюючих програм з хімії та інформаційних джерел свідчать, що більша частина навчальних комп'ютерних моделей мають демонстраційний характер. Створені комп'ютерні моделі з хімії різноманітні та фрагментарні, що створює труднощі у використанні їх у процесі навчання. Недостатньо розроблені моделі фізико-хімічних процесів, складних органічних синтезів, моделі хімічних виробництв. У зв'язку з цим актуальним залишається: аналіз навчальних програм хімічних дисциплін та встановлення об'єктів для комп'ютерного моделювання; створення багаторівневих, різних за ступенем відображення і рівнями складності інформаційно-моделюючих модулів та програм з кожної хімічної дисципліни; розробка методичних вказівок з кожної хімічної дисципліни щодо використання комп'ютерних моделюючих програм у навчальному процесі та гармонійного поєднання їх з традиційними засобами навчання [4; 5]. На останнє, можна виділити, що використання комп'ютерних програм під час викладання хімічних дисциплін дає можливість: індивідуалізувати і диференціювати процес навчання на різні швидкості засвоєння матеріалу; здійснювати контроль зі зворотнім зв'язком та діагностикою помилок і оцінкою результатів; проводити лабораторні роботи в умовах імітації в комп'ютерній програмі реального дослідження, експерименту. Створювати віртуальні інтерактивні лабораторії з найсучаснішим обладнанням будь-якої складності; здійснювати швидкий перехід від одного типу молекулярної моделі до іншої, щоб демонструвати властивості молекул, які необхідно знати в міру викладання матеріалу.

Доцільність застосування комп'ютерних технологій у процесі вивчення хімічних дисциплін не викликає сумнівів. Ефективність навчання значно підвищується, якщо використовувати їх не епізодично, а системно, протягом усього курсу [6]. На думку Н. В. Титаренко [7], інформатизація освіти повинна розглядатися не як застосування нових технічних засобів, а як процес створення нової системи освіти, що відповідає вимогам нового інформаційного століття.

Висновки. Таким чином, викладач, який знаходиться в постійному творчому пошуці, випробовує сучасні технології навчання, тримає студентів у постійному інформаційному потоці, створює умови для усвідомленого прагнення в майбутній професійній діяльності застосовувати комп'ютерну техніку, заохочує їх до дослідницької роботи, самозростання, вдосконалення професійних здібностей та умінь, розвитку ефективної стратегії мислення. Досвід використання інформаційних технологій в процесі викладання хімічних дисциплін свідчить про появу нових можливостей, які не досягаються іншими традиційними засобами. Проте, комп'ютер є і залишиться лише базою даних і не може замінити собою викладача.

Література та джерела

1. Довгопола О.В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження комп'ютерних технологій / О.В.Довгопола // Освіта Донбасу. – 2006. – № 3. – С.116–117
2. Тасенко О.В. Використання комп'ютерів у викладанні хімії та біології / О.В.Тасенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 1. – С.16-18
3. Пустовіт С.П. Деякі проблеми впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес / С.П.Пустовіт // Біологія та хімія в школі. – 2002. – № 3. С.11-12
4. Затворний О.А. Використання комп'ютерних моделей на уроках хімії / О.А.Затворний, І.В.Затворна // Біологія та хімія в школі. – 2004. – № 4. – С.33-37
5. Добротин Д.Ю. Интернет в обучении химии / Д.Ю.Добротин, А.А.Журин // Химия в школе. – 2001. – № 7. – С.52-55
6. Манойлова С.П. Використання комп'ютера на уроках хімії / С.П. Манойлова // Біологія та хімія в школі – 2001. – № 5. – С.22-25
7. Титаренко Н.В. Використання комп'ютерних навчальних програм з хімії / Н.В.Титаренко // Біологія та хімія в школі. – 2004. – № 1. – С.9-12

В статье рассматриваются преимущества использования информационных технологий обучения в высшей школе. Выделены основные направления применения компьютера при изучении дисциплин химического цикла. Определены условия эффективности внедрения информационных технологий в учебный процесс. Разработана схема использования компьютерных технологий при изучении химических дисциплин. Выделены основные формы самостоятельной работы студентов с использованием мультимедийных технологий. Дана характеристика и классификация учебно-методических материалов с которыми работает студент.

Ключевые слова: информационные технологии обучения химии, компьютерные модели химических процессов, компьютерные химические тренажеры, учебно-методический комплекс.

Advantages of using the information technologies of teaching at higher school have been researched in the article. Main directions of using computer at studying of course of a chemistry cycle have been highlighted. Conditions of efficacy of information technologies introduction to educational process have been determined. The scheme of computer technologies using studying chemistry course has been made. Main forms of students' individual work by using multimedia technologies have been highlighted. The characteristics and classification of teaching and methodical materials for students to work has been given.

Key words: information technologies of teaching chemistry, computer models of chemical process, computer chemical trainers, teaching and methodical complex.

УДК 373.5.016:004.738.5

ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ХМАРНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА УЧНЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Литвинова Світлана Григорівна
м.Київ

У статті проаналізовано правову основу для формування хмаро орієнтованого навчального середовища (ХОНС) середніх шкіл, термін «модель», «моделювання», етапів моделювання. Обґрунтовано проведення мисленого експерименту, визначені якості учнів, що формуються при використанні ХОНС. Розроблено структурну модель і описано вимоги до базової моделі ХОНС, яке базується на наступних компонентах: системі веб-сайтів, електронній пошті, банку навчальних матеріалів, блогах, сховищі документів, внутрішній соціальній мережі, дослідницьких групах, календарях, конференціях. Ця модель може бути базовою для загальноосвітніх шкіл усіх типів і форм освіти.

Ключові слова: хмарно орієнтоване, навчальне середовище, структурна модель, ХОНС, e-learning, модель навчального середовища учня, хмарні технології.

Постановка проблеми. Незважаючи на стрімку інтеграцію ІКТ та широке впровадження новітніх засобів у навчально-виховний процес, протягом останніх років залишаються нерозв'язаними такі проблеми: стан оновлення парку комп'ютерної техніки залишається незадовільним; залишається обмеженим доступ учасників навчального процесу до електронних освітніх ресурсів; незадовільна якість та доступність Інтернет-послуг, відсутність регіонального

освітнього провайдера; необхідність великої кількості паперових документів для організації та підтримки навчально-виховного процесу; відсутність системного оновлення методик застосування засобів ІКТ в навчальній діяльності; відсутність єдиних стандартів та регламентів функціонування системи електронного документообігу.

Вирішення даних проблем можливе завдяки впровадженню хмаро орієнтованих навчальних середовищ, забезпечення мобільності учасників та віртуалізація організаційно-методичних компонентів навчально-виховного процесу [11, с.209].

У виборі навчальними закладами нових підходів до організації навчально-виховного процесу, технологій навчання, забезпечення навчальною мобільності, вседоступності до навчально-розвивального контенту, комунікації, співпраці учнів і вчителів визначальне перевагу отримують хмарно орієнтовані навчальні середовища [6, с.13].

Аналіз зарубіжних проектів Росії, Німеччини, Чехії, Австралії, Китаю, Ізраїлю, Африки, Сінгапуру, Бразилії, Єгипту, Колумбії, Азербайджану та США показав, що хмаро орієнтовані навчальні середовища використовуються вчителями та учнями зарубіжних країн для організації навчально-виховного процесу, доступу до навчальних матеріалів, розкладу уроків, навчальних планів, формування портфоліо (кейсів), активізації діяльності учнів, забезпе-

чення навчального процесу у період карантинів, отримання домашніх завдань та відомостей про різноманітні заходи, дистанційного навчання, самоорганізації та персоналізації навчання [6, с.27].

Значна економія коштів на придбання програмного забезпечення; доступність до ресурсів незалежно від місця знаходження, операційної системи, видів комп'ютерної техніки; збільшення можливостей для організації спільної роботи і різноманітною комунікації; зменшення проблем зберігання і резервного копіювання даних виводить середню освіту на новий рівень розвитку.

На ряду з широким розповсюдженням і розвитком хмарних технологій виникає проблема педагогічного проектування навчальних середовищ, створення різних моделей, для оптимального використання можливостей хмарних сервісів Office 365 у забезпеченні навчальної мобільності учасників навчально-виховного процесу і учнів зокрема.

Аналіз останніх публікацій. Проблема використання хмарно орієнтованих навчальних середовищ була предметом обговорення в рамках круглих столів, міжнародних конгресів ЮНЕСКО, наукових конференцій, про що свідчать результати наукових досліджень за напрямками: впровадження хмарних обчислень, тенденції розвитку хмарних технологій, програмне забезпечення хмарних середовищ, застосування хмарних технологій у відкритому освіті, що розкрито у працях учених: Бикова В.Є., Жалдака М.І., Запороженко Ю.Г., Литвинової С.Г., Морзе Н.В., Сейдаметової З.С., Спіріна О.М., Сороко Н.В., Шишкіної М.П. та ін. Загальносвітовий досвід представлений публікаціями Антонополус Н. (Antonopoulos N.), Армбруст М. (Armbrust M.), Беккер С. (Becker S.), Батлер Б. (Butler B.), Chen G. (Чень Д.), Негель Д. (Nagel D.) та ін.

Однак, аналіз результатів дослідження впровадження хмарно орієнтованих навчальних середовищ свідчить про недостатню вивченість проблеми педагогічного моделювання та використання учнями в системі загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета статті полягає в узагальненні поняття «моделювання», вимог до моделей, розробці та описі моделі хмарно орієнтованої навчальної середовища учня загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Сучасне інформаційне суспільство, це не тільки і не стільки поширення нових інформаційних технологій, це зміни набагато значніші. Вони стосуються способів навчання, життя, роботи та зростаючого розуміння взаємозалежності в навколишньому світі [2, с.13]. Суспільна свідомість змінилася, і на даному етапі розвитку освіти учню вже недостатньо умінь читати, писати і рахувати, він має навчитися здобувати знання, комунікувати та співпрацювати у новітніх освітніх та соціальних середовищах.

Сьогодні ІКТ–насичене навчальне середовище учня є одним з основних компонентів, що формує його майбутнє. Тому завдання педагогів створити такі умови навчання, за яких комп'ютер буде інструментом для здобуття знань, розвитку критичного мислення, компетентностей, відповідальності, самоорганізованості та самостійності, а не просто іграшкою. Суспільству майбутнього потрібні працівники які б могли вирішувати різні світові економічні, екологічні та соціальні питання в тих умовах, про які ми ще не знаємо. Тому сьогодні учні мають навчатися за допомогою найновітніших, найсучасніших як педагогічних, так і інформаційно-комунікаційних технологій.

Навчання учнів в Україні здійснюється відповідно до Закону «Про загальну середню освіту» у якому визначено

поняття «учня» як особи, яка навчається і виховується в одному із загальноосвітніх навчальних закладів і за яким окреслено напрями формування навчальних середовищ загальної середньої освіти, де зазначено що [4]:

- до системи загальної середньої освіти відносяться загальноосвітні навчальні заклади всіх типів і форм власності, що надають повну загальну середню освіту;
- завданнями загальної середньої освіти є: формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовка учнів до подальшої освіти і трудової діяльності;
- Державний стандарт загальної середньої освіти визначає вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової і повної загальної середньої освіти та гарантії держави у її досягненні;
- здобуття освіти забезпечується доступністю і безоплатністю повної загальної середньої освіти у державних і комунальних навчальних закладах;
- навчання у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється за груповою та індивідуальною формами навчання.

Додамо, що сучасне навчальне середовище загальноосвітнього навчального закладу ІКТ–насичене, у ньому здійснюється активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій з метою активізації пізнавальної діяльності та всестороннього розвитку учнів.

Інноваційні та альтернативні рішення щодо організації навчально-виховного процесу та форм і методів проведення уроків обумовлено тенденціями широкого використання віддалених ресурсів. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в системі загальної середньої освіти, систематичне підвищення рівня компетентності вчителів та учнів з ІКТ, підключення ЗНЗ до мережі Інтернет створює можливим використання хмарно орієнтованих технологій в урочний та позаурочний час [7, с.36].

Однак і сьогодні ще рідко можна зустріти якісні приклади того, як нові інформаційні технології допомагають змінити практику освітньої роботи, вирішувати вічні, традиційно непрості завдання, з якими щодня стикаються педагоги. Для більшості ж вчителів до цих пір незрозуміло, як нові інформаційні технології впливають:

- на результати, яких прагнуть учасники навчально-виховного процесу;
- на зміну уявлень школярів і педагогів про те, якою має бути сучасна класна кімната (приміщення для навчальної роботи);
- на зміну способів взаємодії між школярами, між учителями, між тими й іншими в ході спільної навчальної діяльності [2, с.19].

Тому технології самі по собі не призводять до змін у роботі школи, для цього потрібні відповідні методичні розробки, вміння їх поширювати і бажання їх освоювати.

Навчальний процес розгортається і в школі, і вдома, тому необхідно використовувати такі засоби ІКТ, які доступні учню і там, і там, що створює умови для навчальної мобільності та відкритої освіти.

Відкрита навчальна архітектура, припускає, що і ресурси, і відповідальність передаються вчителю, який виконуватиме всю роботу. Щоб справитися з цією відповідальністю, щоб бути архітектором навчального процесу, вчителю потрібні легкодоступні «тут і зараз» численні «будівельні блоки», навчальні тексти, навчальні програми, електронні енциклопедії, тренажери які б активізували діяльність учня як в урочний, так і в позаурочний час [2, с.20].

Навчальна архітектура сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема хмаро орієнтованих середовищ, є занадто складною технічно, що ускладнює процедуру їх дослідження і, тим самим, створює умови для моделювання. Моделювання завжди спрощує складні об'єкти, що дає можливість виокремити головне, виконати нові поєднання, зробити їхню перекомпоновку. Тому доцільно побудувати комплекс моделей, які описують різні аспекти розвитку хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу, зокрема навчальне середовище учня.

Модель – це допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення або штучна система елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується [3, с.120].

Модель може слугувати як процесу конструювання нового, ще невідомого практиці, так і проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі.

До основних етапів моделювання відносяться: розробка моделі, проведення експериментальної апробації функціонування моделі, уточнення моделі і впровадження у педагогічну практику.

Для педагогічного моделювання характерні такі дослідницькі етапи [3, с.120]:

- входження в процес і вибір методологічних основ для моделювання, якісний опис предмета дослідження;
- постановка задач моделювання;
- конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання;
- дослідження валідності моделі в розв'язанні поставлених завдань;
- застосування моделі в педагогічному експерименті;
- змістова інтерпретація результатів моделювання.

Першим етапом у моделюванні хмаро орієнтованого навчального середовища учня є мисленний експеримент. У такому експерименті дослідник на основі теоретичних знань про об'єктивний світ і емпіричних даних створює ідеальні об'єкти, співвідносить їх у певній динамічній моделі, імітуючи мисленно той рух і ті ситуації, які могли б мати місце в реальному експерименті.

Така модель хмаро орієнтованого навчального середовища учня допомагає виявити найважливіші, істотні зв'язки і відношення, програти спроектовані ситуації, відсіяти не ефективні.

В мисленому експерименті виділяють три етапи [3, с.122]:

- формулювання завдань і створення експериментальної ситуації;
- формулювання мисленої моделі експерименту;
- прогнозування та аналіз можливих експериментальних результатів.

Мислена ідеалізація долає просторові структури та часові межі реального експерименту, що дає можливість глибше проникнути в сутність хмаро орієнтованого навчального середовища учня, зрозуміти його внутрішні рушійні сили.

Такий підхід дав можливість визначити якості особистості, які формуються у учня під час використання ХОНС: саморозвиток, самостійність, відповідальність, самоорганізованість, пунктуальність, акуратність, активність, креативність, дослідницька та підприємницька якості тощо.

Саморозвиток – це процес всебічного розвитку особис-

тості за допомогою самостійного вивчення і застосування отриманих даних, індивідуального творчого підходу до завдань, без постійного зовнішнього впливу.

Самостійність характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не користуючись допомогою інших людей.

Самостійність людини – це риса особистості, що проявляється в умінні здобувати нові знання, оволодівати новими методами пізнавальної та практичної діяльності, а також використовувати їх для розв'язування на підставі вольових зусиль будь-яких життєвих проблем [15]. Отже, самостійність породжує, з одного боку, рефлексивність, з іншого, – цілеспрямованість.

Відповідальність – свідоме ставлення учня до обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей.

Самоорганізованість – породжує контроль, самоорганізацію.

Пунктуальність (від лат. Punctum - «точка») - риса характеру людини, яка визначає вміння людини виконувати свої зобов'язання вчасно.

Акуратність – це риса учня, що виражається в любові до порядку, в старанності, точності, ретельності в навчанні. Ожегов С.І. писав: «Акуратна людина – підтримує у всьому порядок, точність, охайність» [13].

Даль А.В. тлумачив це поняття так: «Акуратний – виконавчий, справний, точний, ретельний, охайний, ощадливий» [4].

Активність особистості – особливий вид діяльності або особлива діяльність, що відрізняється інтенсифікацією своїх основних характеристик (цілеспрямованості, мотивації, усвідомленості, володіння способами і прийомами дій, емоційності), а також наявністю таких властивостей як ініціативність.

Креативність (англ. Create – створювати, творити) – творчі здібності індивіда, що характеризуються готовністю до прийняття і створення принципово нових ідей, що відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення, а також здатність вирішувати проблеми, досягати мети, знаходити вихід з безвихідних ситуацій, використовуючи предмети і обставини незвичайним чином, тобто нетривіальне і нестандартне вирішення проблем.

Дослідницькі - вирішення учнями творчої задачі, передбачає розвиток навичок з постановки проблеми, узагальнення теорії, підбору методик дослідження і практичне оволодіння ними, методики збору необхідних даних, їх аналіз та узагальнення, створення наукового коментаря, узагальнення висновків.

Підприємські – компетентність, комбінаторний дар, розвинена уява, реальна фантазія, розвинута інтуїція, перспективне мислення; талант координатора, здатність і готовність до спілкування з іншими людьми, уміння йти проти течії; схильність до ризику, прагнення боротися і перемагати, потреба в самоактуалізації.

Цілеспрямованість – діяльності, що направлена на досягнення мети.

Рефлексивність – означає звертати свідомість на узагальнення, розмірковувати над своїм станом, а тому й впливати на самого себе або на навчальний процес.

Критичне мислення – це система взаємопов'язаних тверджень і доказів [13].

Також ХОНС учня має забезпечувати: персоналізацію навчання, розвиток ІКТ-компетентностей, комунікацію, співпрацю і кооперацію [12, с.39].

Персоналізація навчання – відповідальність і управління за власну персональну навчальну траєкторію, прийнят-

тя рішень і планування навчальної діяльності;

Розвиток ІКТ-компетентностей – цілеспрямоване підвищення здатності учнів у використанні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення навчальної діяльності та всестороннього розвитку особистості;

Комунікація (зв'язок) – це процес обміну даними (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами.

Співпраця – процес спільної діяльності, наприклад над одним документом, в інтелектуальній сфері, двох і більше осіб або організацій для досягнення спільних цілей, при якому відбувається обмін даними, навчання і досягнення згоди. Вважається, що учасники співпраці можуть отримати більше можливостей досягнення успіху в умовах конкуренції за обмежені ресурси.

Кооперація (лат. cooperatio) – співробітництво, взаємозв'язок людей у процесах їх діяльності, підтримується децентралізація діяльності.

Важливим у проектуванні ХОНС учня є підтримка базових функцій, притаманних базовому навчальному середовищу загальноосвітнього навчального закладу: виховної, розвивальної, освітньої, пізнавальної [17, с.86]

Освітня – забезпечує засвоєння учнями системи наукових знань, формування вмінь і навичок.

Виховна – забезпечує виховання моральних, трудових,

естетичних і фізичних якостей особистості; формування моральних якостей таких, як почуття обов'язку і відповідальності, дружи й колективізму, доброти і гуманізму; розвиток вмінь майбутнього працівника таких, як планувати свою роботу, добирати прийоми її виконання, контролювати себе, раціонально використовувати час.

Розвивальна – забезпечує розвиток мислення, формування волі, емоційно-почуттєвої сфери, навчальних інтересів, мотивів і здібностей.

Пізнавальна – забезпечує розвиток інтересу до пізнання світу, навчальних предметів, майбутньої професії, наукових досягнень, творчості.

Базуючись на специфічних принципах побудови ХОНС: комплементарності, динамічності, добровільності, ієрархії, навчальної зорієнтованості, комп'ютерної сумісності, мобільності, конфіденційності, безпечності, доступності, структурованості, інтегративності [8, с.8] та враховуючи основні якості які мають сформуватися і розвинути у сучасного учня, базові функції навчального середовища та необхідність забезпечення розвитку ІКТ-компетентностей, навичок кооперації, співпраці та співробітництва, розглянемо структурну модель хмаро орієнтованого навчального середовища учня ЗНЗ, яка графічно описує основні компоненти і зв'язки взаємодії в середовищі Office 365 (рис. 1).

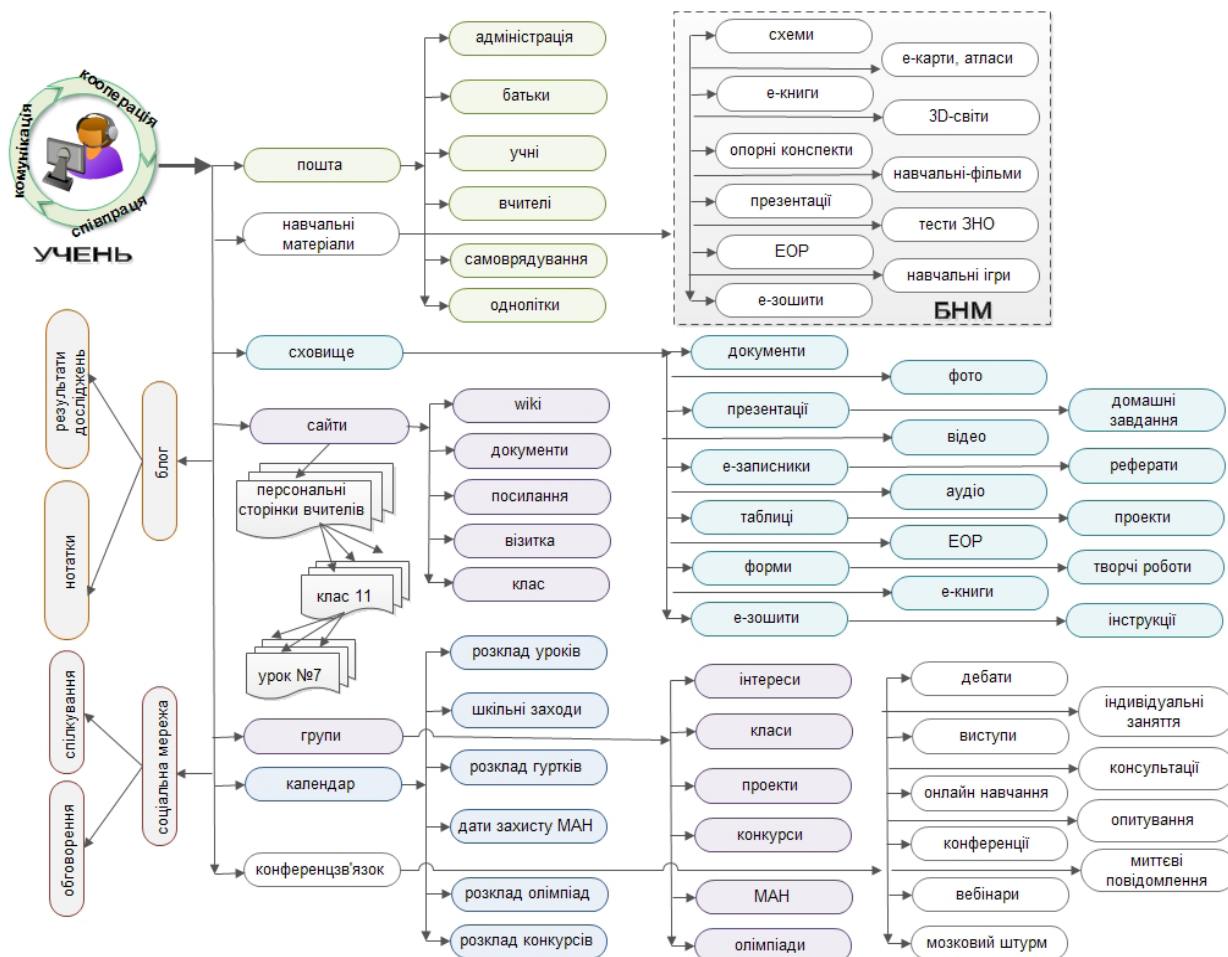


Рис. 1. Модель хмаро орієнтованого навчального середовища учня ЗНЗ

Базова модель суб'єкта хмарно орієнтованої навчальної середовища включає такі основні компоненти: електронну пошту Outlook, добірку навчальних матеріалів, сховище документів OneDrive, блоги, доступ до соціальної мережі Yammer, систему сайтів, різні групи, календарі,

конференцзв'язок Lync і забезпечує навчальну мобільність всіх учасників навчального процесу [12].

Електронна пошта (Outlook) в ХОНС є як інструментом комунікації між адміністрацією, батьками, учнями, колегами, членами шкільного самоврядування, друзями,

однолітками, так і інструментом пересилання і отримання домашніх завдань, виконання етапів проектної діяльності, особистої консультації або реагування на різноманітні проблеми. Формувати електронну скриньку (створити структуру відповідних скриньок) учень має відповідно до своїх потреб. Наприклад, створити скриньку «7А» і перенаправити листи усіх однокласників до цієї скриньки. Таким чином листи не будуть губитися у потоці електронних листів, а зразу потраплятимуть за призначенням. Можна створити структуру з предметів: «укр. мова», «історія» і т.д. Тоді листи від вчителів–предметників потраплятимуть у предметну папку, не потрібно буде додаткове сортування.

Банк навчальних матеріалів (БНМ) створюється, наповнюється і супроводжується працівниками (методистами) науково–методичних центрів, центрами інформаційних технологій. До БНМ потрапляють перевірені навчальні матеріали або які мають гриф МОНУ України, а саме схеми, електронні книги, опорні конспекти, презентації, електронні освітні ресурси (ЕОР), е-зошити, е-карти, атласи, посилання на 3D-світі (3D віртуальні навчальні середовища), навчальні фільми, тести ЗНО, навчальні ігри. До БНМ можуть надавати матеріали, презентації, відео уроки вчителі, які проходять чергову атестацію або мають власне бажання. Доступ до БНМ мають усі учасники навчально–виховного процесу школи (району, міста).

Сховище документів (OneDrive) призначене для зберігання усіх електронних документів учня. Для безперебійного та гармонійної роботи учня зі сховищем, воно має бути чітко структурованим і однотипним для усіх навчальних предметів користувачів ХОНС конкретного навчального закладу. У ньому можуть бути створені наступні папки: папки–предмети (математика, історія, укр. мова тощо), домашні завдання, реферати, проекти, творчі завдання, інструкції, олімпіади, МАН, гурток, класний керівник тощо. Кожна з цих папок може вміщати стандартні документи презентації, схеми, форми, тексти, таблиці, фото, відео, аудіо, опорні конспекти, проекти, електронні освітні ресурси (ЕОР), книги, навчальні програми, методичні матеріали, конспекти уроків, поурочне планування, домашні завдання, творчі завдання. Таким чином, сховище документів можна представити як електронне портфоліо учня.

Портфоліо є однією із існуючих технологій оцінювання діяльності учня. Портфоліо (англ. portfolio) – портфель, чемодан, сумка, кейс. Це – індивідуальний портфель освітніх досягнень, індивідуальна накопичувана оцінка навчальної діяльності особистості. Воно покликане проілюструвати навички школяра і зусилля, яких він доклав для досягнення успіхів під час навчання [16, с.5].

Портфоліо спонукає школяра до підвищення інтересу до навчання, мотивації його самооцінки, а також створює передумови для успішного вибору професії, слугує новим способом оцінювання навчальних досягнень учнів.

Електронне портфоліо учня має певні функції: систематизувати навчальні матеріали та доробки учня, формувати інноваційне навчальне середовище, відстежувати динаміку росту навчальних досягнень учня. У роботі над портфоліо важливим чинником є взаємодія між вчителем та учнем.

Блог (англ. blog, від web log, «мережевий журнал чи щоденник подій») – інструмент який дозволяє вільно й оперативно обмінюватися даними через мережу [12, с.36]. Це сайт для якого характерні короткі записи тимчасової значущості, головний зміст якого – записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються. Відповідно до навчальних потреб це можуть бути нотатки учня, враження від екскурсій, творів, заходів, результати спостережень тощо.

Соціальна мережа (Yammer) – унікальна можливість створити захищену соціальну мережу суб'єктів навчальної діяльності, щодо обговорення та спілкування як вчителів, так і учнів.

Функції мережі: знайомитися з однолітками, які мають спільні інтереси, ділитися власним досвідом і досягненнями, знаходити експертів, які допоможуть вирішити проблему, ділитися важливими новинами з однокласниками, збирати думки та ідеї членів учнівського самоврядування, знаходити цінні дані та відомості, які допоможуть швидше виконати домашню або творчу роботу, спілкуватися он-лайн.

Основні можливості мережі Yammer, які можна використовувати для спілкування та навчання учня: переглядати розмови, читати головну стрічку й новини груп, переглядати профілі колег, позначати записи, які подобаються, ділитися корисними посиланнями, публікувати доречні зауваження та новини, які можуть стати в нагоді іншим, відповідати на записи, публікувати відповіді, знаходити актуальні обговорення, проводити опитування, збирати думки та відгуки від однолітків, анонсувати заходи, інформувати колег про заплановані події, надсилати файли, створювати групи.

Дана мережа дозволяє створювати внутрішні мережі (групи). Наприклад, мережа учнів 8Б класу «Патріоти», що дає можливість виховувати у учнів етику мережного спілкування, а адміністратору мережі (вчителю) здійснювати віддалений контроль за безпечністю і коректністю комунікації.

Учень має можливість працювати в ХОНС з різними учнівськими колективами – *групами*: учнівське самоврядування, групою проекту, творчою групою, учнівською радою школи, однокласниками та іншими різними групами. Таке групування дозволяє надавати документи у спільний доступ тільки учасникам конкретної групи, здійснювати листування в середині групи, обговорювати актуальні проблеми, співпрацювати над обговоренням документів, фото, відео, презентацій тощо. Окремою групою можуть бути батьки конкретного класу, яким було надано облікові записи у даному ХОНС.

Система сайтів (англ. website, місце, майданчик в Інтернеті) розглядається нами як сукупність веб-сторінок, спеціально розроблених для навчального середовища і доступних у ХОНС.

Сайт створюється, як інструмент мережевої взаємодії, що забезпечує навчальну діяльність усіх суб'єктів закладу освіти і поєднує у собі процес збору, обробки, оформлення, публікації даних з процесом інтерактивної комунікації та забезпечує презентацію актуальних результатів діяльності автора або групи авторів. Автор сайту, несе відповідальність за вирішення питань про розміщення, видалення чи оновлення застарілих даних.

Наприклад, сайт «Візитка учня», вміщає наступні розділи: коротку довідку про себе, фото, фотоальбоми, гостьову книгу, зворотній зв'язок, новини, уподобання, досягнення тощо.

Сайт «Документи», має вміщати як особисті документи, так і документи, які знаходяться у спільному доступі. Тому важливим є структурування даних системою папок. Наприклад «робочі документи», «спільні документи». Основними документами можуть бути: домашні завдання, твори, реферати, есе, презентації, наочність, інструкції тощо.

Сайт «Корисні посилання» – це система гіперпосилань на важливі сайти, портали, пошукові системи, навчальні сайти, електронні довідники, енциклопедії тощо. За допомогою даного сайту можна зберігати найважливіші для учня посилання (відомості та дані про події у світі, новини

археології, он-лайн курси, здійснювати читання та переклад текстів, надрукованих носіями мови тощо).

Сайт «Моя група» (Wiki) який носить характер збору ґрунтовних даних про певні події, факти, заходи. На цьому сайті можуть залишати коментарі та доповнення однокласники або учні охоплені однією мрією (ідеєю). Наприклад, «Шкільний сад», «Школа майбутнього», «Моя професія», «Муза» тощо.

Використання ХОНС допомагає у реалізації колективних форм роботи: аналіз твору, робота групи, підготовка до свята, розробка сценарію тощо.

Сайт «Клас». Розроблюється учнями конкретного класу під керівництвом класного керівника. Такий сайт відображає діяльність класу в урочний та позаурочний час. На ньому розміщуються фотоальбоми, вітання переможцям олімпіад та конкурсів, форум для дописів та обговорень, відео фільми зі шкільного життя, результати проектної діяльності тощо.

Календарі – система електронного планування розподілу часу учня. Календарі можуть бути тематичними: розклад уроків, шкільні заходи, розклад гуртків, курси, тренінги, розклад олімпіад, конкурсів. Наприклад, календар «Дні народження однокласників» або «Мої захоплення» створюється і заповнюється учнем. Таке планування дозволяє швидко і оперативно учню отримати необхідні дані щодо подій які відбуваються або будуть відбуватися.

Конференцзв'язок (Lync) – це засіб для проведення конференцій он-лайн навчання, обговорення, опитування, вебінарів, мозкового штурму, батьківських зборів, презентацій досвіду, консультацій, індивідуальних занять, миттєвих повідомлень. Така система розширює можливості учня щодо організації повноцінного інтерактивного спілкування за межами школи.

Перевага використання конференцзв'язку в школі – це можливість проведення міжшкільних заходів та конкурсів як на рівні району, так і на рівні міста, регіону, країни.

Дана модель може бути базовою для загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів і форм навчання, вона дає повне уявлення про можливості ХОНС для учня, надає доцільну деталізацію для розуміння важливих процесів всередині комплементарного навчального середовища.

Забезпечення вседоступності учнів до навчальних матеріалів створює умови для впровадження в систему загальної середньої освіти мультипрофільного навчання.

Мультипрофільне навчання – це технологія рівневої диференціації навчання, яка надає кожному учню, який навчається в різnorідному класі, можливість опанувати зміст певного предмета на обраному ним рівні: стандартному, академічному або профільному. Основною вимогою є засвоєння кожним учнем обов'язкового мінімуму змісту всіх навчальних дисциплін.

Особливістю навчання учнів за мультипрофільною технологією є можливість зміни профілю в середині навчального року або по закінченні навчального року, що вимагає від педагогічного колективу забезпечити учня необхідними навчальними матеріалами, тестами, практичними роботами тощо.

У звичайних умовах організації навчально-виховного процесу – це досить складно, а за умов використання ХОНС, учень має доступ до усіх навчальних матеріалів протягом терміну навчання за мультипрофільною технологією. Використання ХОНС у навчально-виховному процесі дозволить вчителю реалізувати мультипрофільне навчання усіх учнів старших класів. Універсальність ХОНС дозволяє реалізувати різні форми навчання (он-лайн, дистанційні тощо).

Для розкриття додаткових можливостей, повноти використання та задоволення зростаючих потреб учнів («все під рукою») базову модель ХОНС можна поєднати з додатковими ресурсами (сервісами) та структурованими різноманітними посилання на важливі для учня сайти, дистанційні курси, новини освіти тощо.

Розглянемо можливі компоненти для поєднання у навчальному процесі для розкриття додаткових можливостей навчання учня як у реальних умовах загальноосвітнього навчального закладу, так і за допомогою комплементарного навчального середовища ХОНС.

Створена модель ХОНС має задовольняти вимогам захищеності та забезпечення навчальної мобільності, а отже все, що там знаходиться (презентації, відео, аудіо, фото, навчальні ігри і т.д.), повинні відповідати цілям навчання і віковим особливостям учнів. Для задоволення потреб учнів необхідно забезпечити доступ до певних сайтів. Створюючи структурований сайт посилань необхідно враховувати кілька факторів: суб'єкт використання, відповідність навчальним цілям, задоволення суб'єктних потреб, самоосвіта. Розглянемо детальніше важливі для учня посилання на різні освітні об'єкти, які слугують компонентами «сайту посилань».

Центр оцінювання якості освіти – учні та батьки можуть отримати доступ до банку тестів зовнішнього незалежного оцінювання (<http://testportal.gov.ua/>).

Центр науково-освітніх інновацій та моніторингу - розміщує інформацію про щорічні моніторингу якості освіти учнів 1-9 класів з різних предметів. Наприклад, вивчення фізики в 8 класах або математики в 7 класах (<http://www.monitoring.in.ua/>).

Портал «Інтел. Навчання для майбутнього» – для самоосвіти і розвитку, отримання доступу до банку систем оцінювання, технологій організації предметної, соціальної проектної діяльності (<http://www.iteach.com.ua/>).

Сервіси Google – комплексне використання пошукової системи, документів, віртуального диска, системи побудови зовнішніх сайтів і тестових завдань.

Сайти ВНЗ – посилання на дистанційні підготовчі курси вищих навчальних закладів (<http://www.dn.npu.edu.ua/>).

Електронний журнал – доступ всіх учасників освітнього процесу до Щоденник.ua, в якому можна переглянути рівень навчальних досягнень кожного учня, домашні завдання, тести і т.д. (<http://shodennik.ua/>).

Веб 2.0 – збірка популярних сервісів для сумісної роботи на інтерактивних уроках.

YouTube – розміщення та добірка відео уроків.

Академія Khan – ігровий варіант навчання предметів англійською мовою. Застосовуємо в школах з білінгвальним навчанням і самоосвіти (<https://ru.khanacademy.org>).

Важливим у сучасній освіті є вивчення іноземних мов. Добірка сайтів дистанційного навчання та використання апробованих, перевірених вчителями, методистами різних курсів служить доповненням для навчання у вільний від навчання час.

Електронні бібліотеки – сьогодні виходять на перші позиції. Оцифровані книги, викладені в мережу дають широкі можливості учням вчасно і якісно виконувати домашні завдання. Вони можуть читати їх будь-то в метро або в парку.

Інтернет сервіси – необхідні сервіси для створення інтерактивних домашніх завдань. Наприклад, «Книга рецептів моєї мами».

Розвиваючі ігри – гейміфікація навчального процесу, електронний контент, який знаходиться на стадії інтенсивного розвитку і має певний успіх серед учнів середньої шко-

ли. Наприклад, MindStick (<https://mindsticks.com/game>) для учнів як початкових класів, так і середньої ланки [10, с.38].

Центр освітніх комунікацій – це банк електронних матеріалів, який формується розробниками, видавцями різної навчальної та розвиваючої літератури, контролюється на рівні Міністерства освіти і надається в доступ учасникам навчально-виховного процесу.

Активне використання мережі Інтернет, різних гаджетів таких, як планшети, нетбуки, ноутбуки, телешети учнями середньої школи в повсякденному житті, формує і нове уявлення про організацію навчального процесу, особливо в питаннях вседоступності до навчальних матеріалів та навчальної мобільності.

Такі нові можливості, як необмежений он-лайн конференцзв'язок, надання документів різних типів і видів в загальний доступ, створення умов «все під рукою» сприяють змінам як в організації навчального процесу, так і в формах навчання. З'являються нові вимоги до підбору дидактичних завдань (інтерактивність, он-лайн реалізація, гейміфікація), прискорення процесу впровадження різних електронних освітніх ресурсів (ЕОР).

Для учнів які регулярно відвідують школу дана модель може бути комплементарною (доповнюючою), і особливо для тих, хто не відвідує школу з причини тривалої хвороби. Комплементарне навчальне середовище допомагає вирішити ряд навчальних проблем серед яких навчальна мобільність, активна співпраця, необмежена (захищена)

комунікація, творча кооперація [9, с.46].

Отже, створити для розвитку творчої особистості найбільш сприятливі умови (тобто побудувати для неї ефективне, педагогічно виважене навчальне середовище) – означає зробити «практично все» для особистісного розвитку і реалізації потенціалу учня та «практично все» для отримання максимально можливих результатів будь-якої діяльності, що ініціюється зовні [1, с.8].

Висновки. Для створення умов навчальної мобільності, комунікації, кооперації і співробітництва сучасному учню необхідне нове навчальне середовище таке, як хмарно орієнтоване, яке б забезпечило доступ до початкових матеріалів будь-де і будь-коли. Різні цілі використання ХОНС потребують розробки таких варіантів моделей, які б максимально повно задовольняли запити учнів щодо організації навчального процесу та всестороннього розвитку особистості.

Базова структурна модель ХОНС розкриває додаткові можливості для учня в реальних умовах середньої школи. Вона враховує як поточні потреби учасників навчальної діяльності, так і перспективи застосування для потокової співпраці і кооперації під час роботи над навчальними проектами, співпраці з однолітками з метою для задоволення освітніх потреб.

Подальшого дослідження потребує розробка моделі комплексного використання ХОНС в системі загальної середньої освіти.

Література та джерела

1. Биков В.Ю. Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище інтернет-користувача: особливості модельного подання та освітнього застосування [Електронний ресурс] / В.Ю.Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 17. – С. 9–37. – Режим доступу: <http://ite.kspu.edu/webfm_send/736> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Водополян Г.М. О построении модели процесса информатизации школы / Водополян Г. М., Уваров А. Ю. – М.: Издатель, 2006. – 424 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У.Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://slovardalja.net>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Закон України «Про загальну середню освіту» за станом на 5 груд. 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Литвинова С. Г. Проектування хмаро орієнтованих навчальних середовищ загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / С.Г.Литвинова // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання – 2014. – №3 (41). – С.10-27 – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itit/article/view/1052/810#U7LD9ZR_toE> – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Литвинова С.Г. Досвід вчителів України з впровадження хмаро орієнтованих навчальних середовищ в загальноосвітніх навчальних закладах / С.Г.Литвинова // Наукові записки. – Випуск 5. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2014 – С. 33 -41.
8. Литвинова С.Г. Етапи, методологічні підходи та принципи розвитку хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу / С.Г.Литвинова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 4 (116) – С.5-11
9. Литвинова С.Г. Розвиток навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукова проблема / С.Г.Литвинова // Науковий вісник. – Випуск 1(12). – Серія: Педагогіка. – Мелітополь: МДПУ ім.Богдана Хмельницького, 2014. – С.39-48
10. Литвинова С.Г. Хмарні технології – нова парадигма у розвитку логічного мислення та пам'яті учнів середньої школи / С.Г.Литвинова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 1 (113). – С.38-43
11. Литвинова С.Г. Хмаро орієнтоване навчальне середовище, віртуалізація, мобільність – основні напрямки розвитку загальної середньої освіти ХХІ століття / С.Г.Литвинова // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Випуск 40. – Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2014. – С.206-213
12. Литвинова С.Г. Поняття та основні характеристики хмаро орієнтованого навчального середовища середньої школи [Електронний ресурс] / С.Г.Литвинова // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання – 2014. – №2 (40). – С. 26-41 – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itit/article/view/970/756#U2aW6IF_vzA> – Загол. з екрану. – Мова укр.
13. Маланов С.В. Психологические механизмы теоретического мышления: теория в науке и учебной деятельности: Монография / С.В.Маланов / Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола. – 2001. – С.120
14. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступу. – <<http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=273>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
15. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М.Бим-Бад]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
16. Портфоліо учня / [упор. І.М.Рожнятовска]. – К.: Видавничий дім «Шк. світ», 2011. – 128 с.
17. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. / М.М.Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К.: Академвидав, 2009. – 560 с.
18. Dictionary.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://dictionary.reference.com/browse/modeling>> – Загол. з екрану. – Мова рос.

В статті проаналізовано правову основу для формування облачно орієнтованої навчальної середовища (ООУС) середніх шкіл, термін «модель», «моделювання», етап моделювання. Обоснованно проведення мысленного экс-

перимента, определены качества учащихся, что формируются при использовании ООУС. Разработана структурная модель и описаны требования к базовой модели ООУС, которые базируются на следующих компонентах: системе веб-сайтов, электронной почте, банке учебных материалов, блогах, хранилище документов, внутренний социальной сети, исследовательских группах, календарях, конференциях. Эта модель может быть базовой для общеобразовательных школ всех типов и форм образования.

Ключевые слова: облачно ориентированная, учебная среда, структурная модель, ООУС, e-learning, модель учебной среды ученика, облачные технологии

The legal basis for the formation of the cloud oriented learning environment (COLE) of secondary schools has been analyzed as well as the term «model», «simulation», modeling stages. The conducting of mental experiment has been justified, the qualities of pupils have been defined generated while using the COLE. The structural model has been created, the demands to the basic model of the COLE have been detailed based on the following components: system of websites, emails, bank of teaching materials, blogs, document repository, an internal social network, study groups, calendars, conference. The model can become the base for schools of all types and forms of education.

Key words: cloud oriented, learning environment, structural model, COLE, e-learning, model of learning environment of a pupil, cloud technology.

УДК 378.095

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Лукашук Ілля Миколайович

м.Рівне

Міжпредметні зв'язки не тільки не втрачають актуальності, але й займають одне із ключових місць у системі професійної освіти. У статті розкрито суть поняття "міжпредметні зв'язки" та погляди педагогів і дослідників на їх класифікацію. Розглянуто деякі особливості міжпредметних зв'язків при підготовці медичної сестри у медичному коледжі. Визначено напрямки подальших досліджень, зокрема особливості підготовки майбутніх медичних сестер при вивченні хімічних дисциплін.

Ключові слова: зв'язок, міжпредметні зв'язки, підготовка медичних сестер, медичний коледж.

Постановка проблеми. Система охорони здоров'я нового тисячоліття потребує підготовки фахівця відповідного рівня здатного у повній мірі використовувати досягнення науки та техніки, в арсеналі знань якого поряд із спеціальними потужна база загальноосвітніх та професійно-орієнтованих знань, котрі дають можливість оперативно надавати якісні медичні послуги в умовах, що стрімко міняються. Випереджуючий розвиток світової науки і техніки, в тому числі й медичної, поява нових технологій і методик діагностики та лікування вимагають від підготовки медичних працівників середньої ланки, серед яких медична сестра, відповідних змін. Саме через це тепер, як ніколи раніше значно розгалужується обсяг знань, умінь та навичок, котрим зобов'язані володіти випускники медичних коледжів, розширюються вимоги до професійної підготовки медичного працівника, до прийняття ним адекватних рішень та відповідальність за їх реалізацію. На тлі стрімкого розвитку медицини та медичних технологій чітко прослідковується взаємна узгодженість знань із різних галузей людської діяльності, особливо виражене стирання граней наук та народження нових наукових понять і теорій.

Тому міжпредметні зв'язки в навчально-виховному процесі медичного коледжу є віддзеркаленням міжнаукових зв'язків, що складають одну із характерних рис сучасного наукового пізнання. Через це, вивчення загальноосвітніх та

базових дисциплін повинно носити професійну спрямованість, бути менш формальним і максимально наближеним до медичної теорії та практики.

Перспективним, на нашу думку, шляхом ефективного навчання медичних сестер, котрий вимагає системного підходу та наукового дослідження є забезпечення міжпредметних зв'язків, особливо в сучасних умовах зниження значущості та інтересу студентів перших курсів до предметів хімічних дисциплін, що на нашу думку пов'язано із адаптаційними процесами та інерцією несприятні до шкільного курсу хімії.

Аналіз попередніх досліджень. Проблематика міжпредметних зв'язків турбувала здавна не тільки педагогів та психологів, але й знаходила відображення у висловах філософів. Так, ще Ф.Енгельс, підкреслюючи глибокий взаємозв'язок наукових галузей, зазначає: «Називаючи фізику механікою молекул, хімію – фізикою атомів, а біологію – хімією білків, я хочу цим виразити перехід однієї з наук в іншу, – тобто, як існуючий між ними зв'язок, безперервність, так і їх відмінність, дискретність» [13].

Разом з цим ідея міжпредметних зв'язків не оминула уваги класиків педагогіки: І.Г.Песталоцці, Я.А.Коменського, І.Ф.Гербарта, Н.К.Крупської та ін. «Все, що перебуває у взаємозв'язку, повинно викладатися в такому ж зв'язку», – писав Я.А.Коменський (Великая дидактика. – М., 1962). Проте найбільш повне на той час обґрунтування значущості міжпредметних зв'язків розкрив К.Д.Ушинський: кожному вчителю необхідно прагнути до формування у вихованців чіткого уявлення про речі і предмети оточуючого світу на основі різних навчальних дисциплін. Кожний предмет навчального курсу являє собою не розрізнену групу знань, а систему, у якій "крім спеціальних понять, що належать кожній науці окремо, є поняття, загальні для багатьох, а деякі і для всіх" [25].

Питаннями визначення та сутності міжпредметних зв'язків займалися М.Білий, О.Данилюк, І.Зверев, А.Єрьомін, П.Кулагін, Н.Лощарьова, В.Максимова,

В.Сидоренко, Г.Федорець, А.Усова та ін.

Проблемою міжпредметних зв'язків та їх реалізацією у навчально-виховний процес в умовах середньої школи займалися Ю.Дік, П.Кулагін, І.Туришев, Л.Шаповалова. Вивченню питання міжпредметних зв'язків у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації (коледжів та технікумів) присвячені роботи Г.Дутки, Л.Ковальчук, Л.Романишиної та інших. Проблема міжпредметних зв'язків у вищих навчальних закладах досліджували А.Єрьомкін, Д.Коломієць, Л.Романишина, Н.Самарук, В.Сисоєв, М. Фіцула та інші. Низка дослідників, серед яких М.Я.Голобородько, О.П.Дроздов, Л.В.Загрекова, Ф.П.Соколова, В.Н.Янцен та ін. займалися вивченням реалізації міжпредметних зв'язків на уроках хімії. Проблема міжпредметних зв'язків на сучасному етапі реформування медичної освіти є настільки важливою, що потреба у їх вдосконаленні продовжує існувати.

Результати аналізу науково-методичної літератури та періодичних видань дають можливість стверджувати, що проблема використання міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки медичної сестри в умовах медичного коледжу не була об'єктом спеціального дослідження.

Метою даної статті є огляд підходів вчених і дослідників до трактування поняття "міжпредметні зв'язки" та їх погляди на класифікацію міжпредметних зв'язків.

Основна частина. Проводячи аналіз науково-педагогічної літератури ми з'ясували, що міжпредметні зв'язки – багатоаспектне, поліфункціональне поняття, яке характеризується низкою різноманітних трактувань та тлумачень. Перш ніж розглянути деякі з них, що на нашу думку є найбільш значимими, спробуємо розкрити суть поняття "зв'язок" як базової синергетичної складової поняття "міжпредметні зв'язки". Так Г.М.Варковецька дає таке визначення поняттю "зв'язки": "те, що об'єднує поняття у різних предметах, характеризує їх відношення" [3, с.7]. Тому, на її думку, міжпредметні зв'язки можна розглядати як одну з форм інтеграції знань, яка зводить знання у систему. Дещо схоже тлумачення ми зустріли на сайті багатомовного відкритого словника "Викисловарь" [20] де вказано, що зв'язок це взаємна залежність, або механічне з'єднання будь-яких об'єктів. Аналогічним поясненням оперує Вікіпедія [21] де під зв'язком бачать відношення спільності, з'єднання або узгодженість. Наше розуміння даного поняття лежить більш у площині викладання хімічних дисциплін, а саме зв'язок – це величина чогось спільного і його сила залежить від кількості цієї величини.

Що стосується поняття "міжпредметні зв'язки" то розвиток досліджень з даного поняття є лише "спробою відремонтувати недосконалу систему освіти, перенести частину знань з одного навчального предмета в інший, встановити зв'язки між близькими поняттями, що вивчаються у різних предметах" [8, с.109].

Ми поставили перед собою завдання розглянути поняття "міжпредметні зв'язки" з різних точок зору. Кожен автор прагне подати своє розуміння суті терміну, а узагальненого визначення цього поняття на даний час ще не існує. "Різнорманіття міжпредметних зв'язків в процесі навчання показує, що сутність даного поняття не може бути визначена однозначно..." [7, с.45]

Перше офіційне визначення поняття "міжпредметні зв'язки" з'явилося в 1961 р. в двохтомному педагогічному словнику, в якому дане поняття тлумачиться як взаємна узгодженість навчальних програм, що зумовлена системою наук і дидактичними цілями [16, с.368]. В "Педагогическом словаре" міжпредметні зв'язки характеризуються як "взаємна узгодженість навчальних предметів, зумовле-

на системою наук і дидактичними цілями" [15]. Аналогічне трактування міжпредметних зв'язків знаходимо в Українському педагогічному словнику [4, с.210]. Ще один словник – "Краткий педагогический словарь пропагандиста" вказує, що міжпредметні зв'язки визначаються як дидактичний принцип і умова встановлення взаємозв'язку між різними навчальними предметами, які вивчаються в тому чи іншому навчальному закладі [10, с.141].

У польському "Новому педагогічному словнику" знаходимо трактування міжпредметних зв'язків як узгодження змісту знань різних дисциплін [31]. Болгарська дослідниця С.Рашкова розглядає міжпредметні зв'язки як взаємну узгодженість навчання різних предметів шляхом перенесення, використання і відтворення знань з однієї галузі знань в іншу [17, с.27]. М.М.Фіцула вважає, що міжпредметні зв'язки мають на меті показати і такий їх аспект, коли можливості одного предмета сприяють розв'язанню завдань іншого [27, с.106]. Н.О.Лощарьова (так само і А.З.Шакирзянов [28]) визначає у змісті терміну "міжпредметні зв'язки" два значення: теоретичне і конкретне. Вона вважає, що міжпредметні зв'язки впливають на всі сторони навчально-виховного процесу, а тому їх дія виходить за рамки принципу систематичності і послідовності, тому, міжпредметні зв'язки слід розглядати як один з дидактичних принципів, реалізація якого суттєво впливає на зміст та об'єм знань, формування важливих прийомів самостійної роботи, формування світогляду учнів [12, с.8]. Аналогічне трактування міжпредметних зв'язків у їх конкретному значенні пропонує В.В.Скакун [22, с.16].

П.Г.Кулагін зазначає, що міжпредметні зв'язки – це "принцип навчання, згідно якого навчання нового програмного матеріалу будується з врахуванням змісту суміжних навчальних предметів" [11].

Цікавий підхід до трактування міжпредметних зв'язків у Д.М.Кирюшкіна та В.М.Федорової, автори сприймають їх як дидактичну умову, що забезпечує послідовне відображення в змісті навчальних дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно діють у природі і пізнаються сучасними науками [28, с.25]. Аналогічної думки П.Р.Атутов [1]. Н.А.Сорокін розглядає міжпредметні зв'язки як одну з необхідних умов успішного процесу навчання і учіння [23]. Міжпредметні зв'язки як досить ефективний засіб прищеплення учням навичок бачити явища і факти, що вивчаються, з різних сторін визначає В.В.Гузєєв [5, с.36].

Нам імponує трактування подане П.М.Олійником, який вважає що міжпредметні зв'язки є відображенням в навчальній інформації міжнаукових зв'язків [14, с.31]. А.В.Усова також трактує міжпредметні зв'язки як відображення взаємозв'язків між науками, основи яких вивчаються в школі, у змісті навчального матеріалу, в його структурі і в методах викладання [24, с.115].

П.Г.Кулагін зазначає, що міжпредметні зв'язки – це не тільки взаємна узгодженість предметів, а насамперед – система роботи вчителя і учнів, під час якої в процесі оволодіння знаннями залучається зміст суміжних дисциплін з метою більш міцного засвоєння програмного матеріалу [11, с.7].

Автори М.Ф.Борисенко [2, с.28], Н.М.Розенберг [18, с.18], трактують міжпредметні зв'язки як дидактичний еквівалент наукових зв'язків, які виникають у процесі взаємодії наук при вивченні явищ природи і суспільства. Автори з'ясовують також схожість та відмінність міжпредметних та міжнаукових зв'язків.

Польські науковці Е.Гожлінська, Ф.Шльосек дотримуються думки, що однією з форм інтеграції навчальних предметів є об'єднання знань, здобутих учнями шляхом кореля-

ції (інтеграції) різних предметів [30, с. 46].

І.М.Козловська, розглядаючи міжпредметні зв'язки наголошує на тому, що вони встановлюються як засіб удосконалення навчального процесу для вже сформованої групи предметів [8, с.100].

Наявні і багато інших трактувань даного поняття, але ставлячи крапку у підходах до визначення поняття "міжпредметні зв'язки" ми замітили, що його суть розглядається ученими у різних аспектах: філософському, педагогічному, психологічному, логічному тощо. У педагогіці міжпредметні зв'язки розглядаються як: по-перше, міжнаукові зв'язки; по-друге, принцип дидактики; по-третє, умова, що забезпечує послідовне відображення у змісті предметів об'єктивних взаємозв'язків, які діють у природі; по-четверте, умова виховуючого і розвивального навчання тощо. Саме з цих позицій під міжпредметними зв'язками у підготовці медичної сестри в медичному коледжі ми розуміємо систему знань, умінь та навичок, що побудовані на основних законах, теоріях та наукових фактах. В свою чергу закони, теорії та наукові факти формуються на поняттях тому міжпредметні зв'язки – це зв'язки між поняттями у різних навчальних предметах, що чітко узгоджені та скоординовані між собою.

Що стосується класифікації міжпредметних зв'язків то як вказує І.М.Козловська більшість авторів пропонує свої класифікації міжпредметних зв'язків, їх види, типи, форми, рівні, причому часто одні і ті ж групи зв'язків називають то видами, то типами, то формами [9, с. 67]. Спроби класифікувати види міжпредметних зв'язків зроблено в працях М.Ф.Борисенка, Н.А.Лошкарєвої, С.В.Бабаджання, В.М.Монахова, М.Т.Баранова, Д.М.Киришкіна, В.М.Федотової та ін.

Найбільш повний огляд класифікації міжпредметних зв'язків ми знайшли в дисертаційному дослідженні Н.М.Самарук. Дослідниця чітко виділяє наступні підходи до їх класифікації та розкриває їх суть [19, с. 53-61]:

- за типами (А.І.Єрьомкін, Л.О.Ковальчук, В.М.Сисоєв, С.Ю.Бурілова);
- за видами (Н.Ф.Борисенко, Р.С.Гуревич);
- за об'єктом (Н.О.Лошкарєва, А.В.Скакун, В.М.Максимова);
- за часовим критерієм (П.Я.Кулагін, Н.М.Розенберг, М.Н.Скаткін).

В.Я.Янцен виділив 11 видів міжпредметних зв'язків, здійснивши класифікацію взаємозв'язків між навчальними предметами не тільки за структурою останніх, а й за діяль-

ністю вчителя та учнів [29, с.38-42]. Спираючись на працю О.Я.Данилюка зауважимо, що у педагогічних дослідження виділяють, в основному, три типи міжпредметних зв'язків: змістовно-інформаційні, операційно-діяльнісні, організаційно-методичні, які в свою чергу поділяються на 14 класів і включають у себе 44 види міжпредметних зв'язків [6].

Не зважаючи на таку кількість підходів до класифікації міжпредметних зв'язків та тлумачення даного поняття ми не зустріли науково обґрунтованого підходу до реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні хімії медичних сестер в медичному коледжі. Проте чітко розуміємо необхідність аналізу для того, щоб усвідомити сучасну значимість міжпредметних зв'язків і визначити шляхи їх впровадження в навчальний процес підготовки медичних сестер Ми вважаємо, що знання класифікацій міжпредметних зв'язків дає можливість позитивно впливати на навчальний процес і ефективно використовувати їх типи та види для підвищення якості підготовки майбутніх медичних сестер. Хоча дослідження ще триває ми можемо констатувати, що особливості використання міжпредметних зв'язків при викладанні хімічних дисциплін у підготовці медичної сестри є формування медичних знань умінь та навичок і клінічного мислення.

Подальші наші дослідження вбачаємо у з'ясуванні особливостей підготовки майбутніх медичних сестер при вивченні хімічних дисциплін та визначенні організаційно-педагогічних умов забезпечення професійної підготовки майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків.

Висновки з даного дослідження:

1. Актуальність проблеми міжпредметних зв'язків зумовлює необхідність аналізу історії їх розвитку задля того, щоб усвідомити сучасну значимість цих зв'язків і чітко визначити шляхи впровадження у підготовку медичної сестри на заняттях хімії в умовах медичного коледжу.
2. Реалізація міжпредметних зв'язків у медичному коледжі повинна відбуватися на основі педагогічних та дидактичних принципів, що включають в себе цілісність, науковість, послідовність, доступність та ін.
3. Міжпредметні зв'язки повинні впроваджуватися не тільки під час навчальних занять у вигляді фрагментів, або окремих етапів, але й у позааудиторній та самостійній діяльності студента. Важливо реалізовувати міжпредметні зв'язки на протязі всього навчального заняття. В той же час використання міжпредметних зв'язків не може бути самоціллю заняття, а лише допомогою у вирішенні поставлених навчальних завдань.

Література та джерела

1. Атутов П.Р. Политехнические основы подготовки квалифицированных рабочих в средних ПТУ // Советская педагогика. – 1977. – № 2. – С.52-60
2. Борисенко Н.Ф. Об основах межпредметных связей // Советская педагогика. – 1971. – № 11. – С.24-31
3. Варковецкая Г.Н. Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 128 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 476 с
5. Гузеев В. О межпредметных связях // Народное образование. – 1964. – № 3. – С.36-37
6. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед.ун-та. 2000. – 440 с.
7. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д.Зверев, В.Н. Максимова. – М.:Педагогика, 1981. – 160 с.
8. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи): Монографія / За ред. д.п.н. С.У. Гончаренка – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
9. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2001. – 464 с.
10. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И.Кондакова, А.С.Вишнякова; Сост.: М.Н. Колмакова, В.С.Суворов. – 2-е изд., доп. и доработ. – М.: Политиздат, 1988. – 367 с.
11. Кулагин П.Г. Влияние межпредметных связей на усвоение программного материала в вечерней школе: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1965. – 28 с.
12. Лошкарєва Н.А. Межпредметные связи и их роль в формировании знаний и умений школьников (на материале преподавания русского языка): автореф. дис. на соискание научн. Степени канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1967. – 22 с.
13. Маркс К., Энгельс Ф. Тв., – т.20. – С.525

14. Олейник П.Н. Учебный предмет. Частная методика. Принципы отбора учебной информации // Среднее специальное образование. – 1989. – № 11. – С.30-32
15. Педагогический словарь. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – Т. 1. – 681 с.
16. Педагогический словарь: в 3 т. М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. Т.1. 368 с.
17. Рашкова С. Видове міжпредметних зв'язків // Народна просвета. – 1978. – №2. – С.25-30.
18. Розенберг Н.М. Межпредметные связи: их значение и классификация // Профессионально-техническое образование. – 1974. – № 1. – С. 18-19
19. Самарук Н.М. Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін майбутніх економістів на основі міжпредметних зв'язків: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Самарук Наталія Миколаївна. – Т., 2008. – 229 с.
20. Связь. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ru.wiktionary.org/wiki/связь>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
21. Связь. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ru.wikipedia.org/wiki/связь>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
22. Скакун В. О системе межпредметных связей в среднем профтехучилище // Профессионально-техническое образование. – 1974. – № 8. – С.16-17
23. Сорокин Н.А. Дидактическое значение межпредметных связей // Советская педагогика. – 1971. – №8. – С.51-60
24. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
25. Ушинский К.Д. Сочинения. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – 600 с.
26. Федорова В.Н., Киришкин Д.М. Межпредметные связи. – М.: Педагогика, 1972. – 152 с.
27. Фицула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2000. – 544 с.
28. Шакирзянов А.З. Влияние межпредметных связей на повышение эффективности обучения в средних профтехучилищах // Советская педагогика. – 1978. – № 6. – С. 91-97.
29. Янцен В.Н. О межпредметных связях в процессе преподавания естественных наук // Советская педагогика. – 1968. – № 3. – С. 37-44.
30. Gozłiriska E., Szlosek F. Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego. – Radon, 1997. – 157 s.
31. Okon W. Nowy słownik pedagogiczny. – 2-e wyd. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Zak", 1998. – 406 s.

Межпредметные связи не только не теряют актуальности, но и занимают одно из ключевых мест в системе профессионального образования. В статье раскрыта суть понятия "межпредметные связи" и взгляды педагогов и исследователей на их классификацию. Рассмотрены некоторые особенности межпредметных связей при подготовке медицинской сестры в медицинском колледже. Определены направления дальнейших исследований, в частности особенности подготовки будущих медицинских сестер при изучении химических дисциплин.

Ключевые слова: связь, межпредметные связи, подготовка медицинских сестер, медицинский колледж.

Interdisciplinary ties do not lose relevance, but also occupy strategic points in the system of vocational education. The article deals with the essence of the concept of "interdisciplinary ties" and the views of teachers and researchers in their classification. It is considered some features of interdisciplinary connections in the preparation of a nurse in a medical college and directions for further research, including features for training of future nurses in the study of chemical disciplines.

Key words: connectivity, interdisciplinary communication, training nurses, medical college

УДК 371.13.3

НАУКОВИЙ АНАЛІЗ СКЛАДОВИХ ПОНЯТТЯ «МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ»

Марко Марина Михайлівна
м.Дрогобич

У статті представлені термінологічні аспекти дослідження проблеми формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Проведено теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Розглянуто різні наукові підходи до визначення понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» та проаналізовано складові цих понять. На основі аналізу існуючих підходів обґрунтовано авторську позицію відносно тлумачення виділених понять та визначено ключове поняття з проблеми дослідження.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність, математична компетентність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства постійно зростають вимоги до інтелектуального потенціалу народу. Це вимагає від сучасної педагогіки спрямувати зусилля на прогресивний розвиток національної освіти шляхом підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя. В основі цільових орієнтирів діяль-

ності навчальних закладів повинен бути закладений компетентнісний підхід, з позицій якого результатом освітньої діяльності стає підготовка компетентного фахівця, здатного і готового здійснювати ефективну професійну педагогічну діяльність. Особливу роль у підготовці молодого покоління до самостійної життєдіяльності відіграє початкова ланка загальноосвітньої школи, де закладаються основи не лише необхідних знань і умінь, а й якостей і властивостей особистості учнів. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема його професійних компетентностей.

Розвиток промисловості, науки і техніки загострюють необхідність підготовки учнів загальноосвітньої школи, пов'язану з точними науками і, особливо, з математикою. Основи математичної грамотності закладаються в початковій школі, що вимагає від учителя молодших класів високого рівня компетентності в цьому виді освітньої діяльності.

Розв'язання цієї проблеми передовсім залежить від визначення ключового поняття нашого дослідження «ма-

тематична компетентність учителя початкових класів». У зв'язку з цим, нами, на основі аналізу існуючих підходів до трактування цього поняття і зв'язаних з ним понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» обґрунтуємо власну позицію щодо тлумачення цих понять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичному аналізу понять «компетенція», «компетентність», «математична компетентність» присвячені роботи багатьох учених-педагогів В. Байденка, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Пометун, В. Сластьоніна, М. Головань, Г. Руденко, О. Беляніна, Л. Іляшенко, Я. Стельмах та ін. Однак, не дивлячись на достатню розробленість цієї проблеми, однозначність серед науковців щодо трактування цих понять та ключової дефініції нашого дослідження «формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів», на даний час відсутня.

Мета статті полягає в науковому аналізі поняття «математична компетентність учителів початкових класів» та пов'язаних з ним понять.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передовсім звернемося до визначення термінів «компетентність» і «компетенція», які є однією з основних складових теоретичного підґрунтя реалізації компетентнісного підходу в освіті. Проведений аналіз показав, що є два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: одні розмежовують їх значення, а інші використовують як слова-синоніми, тобто отождожують їх.

Розглянемо перший варіант співвідношення цих понять. У працях Л. Карпової та О. Овчарук компетенція визначається як інтеграційна цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність, здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність. Компетентність включає як результати навчання, так і систему ціннісних орієнтацій, звичок [8 с. 9]. За міркуваннями І. Тараненко, в основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише володіє необхідними знаннями, професіоналізмом, а й вміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, та бере на себе відповідальність за певну діяльність. Низка авторів розглядає компетентності (компетенції) як складники загальної компетентності людини (фахівця). Так, наприклад, І. Зимня зауважує, що компетенція містить сукупність взаємозв'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, натомість компетентність асоціюється з «володінням людиною відповідною компетенцією, що включає її особисте ставлення до неї та предмета діяльності» [7, с. 25]. При такій інтерпретації загальна компетентність містить різного роду компетентності і/чи компетенції.

Другий варіант тлумачення понять «компетентність» і «компетенція» не розмежовує їх, що характерно для більшості зарубіжних авторів. Зокрема, в англійській мові ці поняття визначаються таким чином: *competence (noun)* – іменник – 1. *The ability to do sth well* – здатність добре виконувати що-небудь; 2. *The power that a court, an organization or a person has to deal with sth* – повноваження, наявні у суду, організації або людини для ведення яких-небудь справ; 3. *A skill that you need in a particular job or for a particular task* – уміння, необхідне в певній роботі або для виконання певного завдання [18].

У цьому контексті, І. Родигіна терміном «компетентність» позначає інтеграційну цілісність та дієвість знань, умінь, навичок взагалі, а терміном «компетенції» – інтегровану цілісність, дієвість знань, досвіду в професійній діяльності [13]. Якщо ж проаналізувати приклади ключових

компетенцій і ключових компетентностей, що наводяться різними авторами, то принципів відмінності помітити складно, тому в нашому дослідженні не будемо розмежовувати ці поняття. Отже, наступним кроком дослідження буде визначення поняття «компетентність».

Аналіз наукової літератури дозволяє виявити декілька підходів до визначення понять «компетентність» і «професійна компетентність». Так, у «Словнику іншомовних слів» наводиться таке визначення: «Компетентний (лат. *competens, competes* – належний, здатний) – вправний, досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; повноважний, повноповноважний у розв'язанні якоїсь справи» [15, с. 316 – 317]. В «Великому енциклопедичному словнику» зазначено: «Компетентність: 1. Визначене законом коло повноважень конкретного органу, посадовця. 2. Знання, досвід в тій або іншій галузі» [9].

Згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови», слово «компетентність» трактується як властивість в значенні прикметника до «компетентний», тлумачення якого в сучасному розумінні розглядається в двох аспектах: 1) такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі, із чимось добре обізнаний, тямущий; такий, що ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) має певні повноваження, повноповноважний. Власне «компетенція» також розглядається як: 1) область питань, в якій хто-небудь добре обізнаний; 2) коло повноважень якої-небудь установи, особи або круг справ, питань, що підлягають чістому-небудь веденню [3, с. 560].

Так, компетентність в українській мові виступає як поняття, що характеризує якість, властивість особистості, яка дозволяє їй або надає право вирішувати, висловлювати міркування в певній галузі. Основою цієї якості виступають знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини, тобто підкреслюється інтегрований характер поняття «компетентність».

Аналіз наукової літератури показує, що зарубіжні та вітчизняні учені по-різному розуміють це поняття. У зарубіжних країнах поняття «компетентність» також має різне смислове навантаження: для північно-американців звично пов'язувати компетентність з базовими характеристиками людини, які зумовлюють його значні успіхи в певних видах діяльності; у континентальній Європі компетентність частіше пов'язують із здібностями, особистими рисами й отриманими знаннями; у Великобританії переважає думка, що компетентність повинна визначатися як відповідність результатів діяльності людини певним усталеним стандартам.

В Україні до професійної компетентності фахівця як педагогічної проблеми дослідники почали звертатися в 90-х рр. XX ст. У цей період вітчизняні дослідники не просто говорять про компетентність в різних сферах людської життєдіяльності (професійна, педагогічна, комунікативна, інформаційна та ін. компетентність), а й виділяють в кожній з них різні підвиди. Та все ж використання терміну «компетентність» для визначення рівня професійної підготовки фахівця викликало чимало суперечок і розбіжностей між психологами, педагогами, методистами.

Проаналізуємо існуючі підходи до розуміння категорій «компетентність» і «професійна компетентність».

Перший напрям ґрунтується на трактуванні компетентності як властивості особистості, що виявляє здатність і готовність людини до здійснення якої-небудь діяльності. Таке розуміння компетентності ґрунтується на взаємозв'язку понять «особистість» і «діяльність». Подібного погляду дотримуються більшість українських учених (Н. Бібік, В. Бон-

дар, М. Головань, І. Гушлевська, І. Єрмаков, О. Овчарук, О. Пометун, В. Луговий та ін.).

Виходячи з погляду психології, Н. Кузьміна трактує компетентність як стійку, таку, що ґрунтується на специфіці розумових процесів ефективного соціального досвіду, здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємовідносини та прогнозувати міжособистісні події [10, с. 98]. У контексті цього тлумачення увага акцентується на рефлексивній складовій цього терміну. Поняття «компетентність» А. Маркова пов'язує зі становленням особистості та набуттям такого стану, який дозволяє продуктивно діяти при виконанні трудових функцій і досягати відчутних результатів [11, с. 73]. На думку О. Пометун, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [12, с. 18].

Другий напрям пов'язаний з трактуванням компетентності на основі взаємозв'язку з поняттям «компетенція». У цьому контексті компетентність визначається як володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення предмету діяльності. А. Хуторський під компетенцією розуміє сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що формуються відносно до певного кола предметів, і процесів, необхідних для якісної і продуктивної діяльності. Підкреслюючи необхідність розділення цих понять, автор зазначає, що компетенція – це заздалегідь задана вимога (норма) до освітньої підготовки людини, а компетентність – особистісна якість (сукупність якостей) людини та набутий нею мінімальний досвід стосовно діяльності у заданій галузі [16, с. 58].

Третій напрям відображає зв'язок категорії «професійна компетентність» з феноменом «культура», яка є результатом розвитку особистості, її освіченості та вихованості (Є. Бондаревська, Є. Попова, М. Розов та ін.). Так, М. Розов надає поняттю «компетентність» перспективний характер, пов'язуючи його з асиміляцією нових відкриттів у своєму змісті та розробками, що стосуються людського пізнання і практики, а також, що дозволяє визначити освітні вимоги для кожного типу, профілю, ступеня освітніх систем [14]. Такої ж погляду дотримується Є. Бондаревська, підкреслюючи, що педагогічна культура є «динамічною системою педагогічних цінностей, способів діяльності і професійної діяльності компетентного вчителя» [1, с. 207].

Четвертий напрям у трактуванні досліджуваного поняття полягає в розумінні професійної компетентності як системи знань і умінь, якостей особистості (М. Запрудський, Т. Браже, В. Горчаков та ін.). Так, М. Запрудський під професійною компетентністю розуміє систему знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня [6, с. 25]. Т. Браже професійну компетентність тлумачить як систему, що містить аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного і особистісного порядку. Професійна компетентність людей, працюючих в системі «людина-людина» (педагогі, лікарі, юристи, працівники обслуговуючої праці), визначається не лише базовими (науковими) знаннями і вміннями, але і ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, стилем взаємовідносин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії педагога до цього списку додається

володіння методикою викладання предмета; здатність розуміти і впливати на духовний світ своїх вихованців; професійно значимі особистісні якості. Відсутність хоч одного з компонентів руйнує усю систему і зменшує ефективність діяльності педагога [2].

Цікавою, на наш погляд, є точка зору С. Шишова, який визначає компетентність як досконале знання (що формується через інтенсивну практику) якої-небудь предметної діяльності, що складається з двох однаково важливих компонентів: адаптації до цієї діяльності і подальшого якісного перетворення цієї діяльності. При цьому автор розмежовує базову репродуктивну компетентність і творчу компетентність, в основі якої лежить особисто перетворена дія [17].

П'ятий напрям ґрунтується на позиції, що характеризує компетентність як особистісну якість або сукупність якостей особистості: «Сукупність професійних, особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для реалізації професійної діяльності» [12, с. 4].

На нашу думку, також важливим є трактування компетентності як рівня освіченості фахівця. З цієї позиції категорія «компетентність» визначається, головним чином, рівнем власне професійної освіти, досвідом й індивідуальними здібностями людини, її прагненням до безперервної самоосвіти і самовдосконалення, творчого ставлення до справи.

Професійно-педагогічна компетентність є найважливішою характеристикою підготовленості вчителя, сукупністю комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатністю та готовністю практично використати ці уміння у педагогічній діяльності.

Важливе значення для нашого дослідження мають погляди О. Вишневецького, який виділяє такі сутнісні ознаки компетентності: 1) компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних галузях; 2) компетентність проявляється в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації [4].

У представлених визначеннях спостерігається різноманітність і різноаспектність тлумачень термінів «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», що відображає складність і багатогранність цього поняття, його відносну новизну в педагогічній науці. Спираючись на діяльнісний підхід та приєднуючись до думки вчених-педагогів першої групи, під *математичною компетентністю вчителя початкових класів* нами розуміється *інтегрована особистісна характеристика, яка відображає готовність до здійснення професійно-педагогічної діяльності у галузі математики і методики її навчання молодших школярів та забезпечує досягнення високих показників у процесі її виконання*.

Звідси під формуванням *математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів* розуміємо складний, багатогранний процес, у ході якого набуваються компетенції, що містять знання й уміння з математики як науки та методики навчання математики в початкових класах, а також навички та досвід в застосуванні традиційних й інноваційних методів і прийомів під час професійно-педагогічної діяльності, яка дозволяє успішно діяти, дотримуючись визначеного державою стандарту початкової загальної освіти.

Висновки. Результати науково-теоретичного пошуку показали, що можна виділити декілька напрямів щодо трактувань ключових понять з проблеми дослідження. Кожен з цих напрямів свідчить про багатогранність і складність про-

цесу формування компетентності, зокрема математичної, у майбутніх учителів початкової ланки освіти. Загалом проблема формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів ще далека від остаточного

розв'язання. Для подальших досліджень вважаємо доцільним розробити структурно-функціональну модель системи формування математичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів.

Література та джерела

1. Бондаревская Е.В. Парадигмальность и компетентность как ключевые проблемы модернизации педагогического образования / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич // Известия Южного отделения Российской академии образования. – Ростов н/Д: Изд. РГПУ, 2004. – Вып. 6: Культурные смыслы и личностно-ориентированные технологии воспитания. – С.206-214
2. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89 – 94.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / За ред. В. Т. Бусела. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Вишневський О.І. Українська педагогіка на шляху до свободи / О.І. Вишневський // Освіта. – 2014. – № 33. – С.2-5
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Запрудский Н.И. Научно-педагогическое обеспечение повышения квалификации учителей естественно-математических предметов: дис. в форме науч. докл. д-ра пед. наук / Н.И. Запрудский. – Минск, 1993. – 36 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
8. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»/ Л.Г.Карпова. – Х. : Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди, 2003. — 50 с.
9. Компетентность // Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.vedu.ru/bigencdic/?noretult>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1997. – 308 с.
12. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О.І.Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18 – 20
13. Родигіна І. Реалізація компетентнісного підходу до навчання / І.Родигіна // Освіта і управління. – 2004. – № 3-4. – Т.7. – С.18-23
14. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования (ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе) / Н.С.Розов. – М.: Новая школа, 1993. – 186 с.
15. Словник іншомовних слів / [авт.-уклад. С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута]. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
16. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64
17. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е.Шишов, И.Г.Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С.58-62
18. The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [Электронный ресурс]. – Oxford University Press. 2005. – Режим доступа: <books.google.ru/books?isbn=5457592251>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статье представлены терминологические аспекты исследования проблемы формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов. Проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования. Рассмотрены разные научные подходы к определению понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность» и проанализированы составляющие этих понятий. На основе анализа существующих подходов обоснована авторская позиция относительно толкования выделенных понятий и определено ключевое понятие по проблеме исследования.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, математическая компетентность.

In the articles terminological aspects of research of the problem of formation of mathematical competence of future teachers of primary school has been presented. The theoretical analysis of scientific literature has been conducted on the issue of research. The different scientific approaches have been considered on determination of concepts «competence», «professional competence» and the constituents of these concepts are analysed. Based on the analysis of existent approaches the authorial position is reasonable in relation to interpretation of the distinguished concepts and a key concept is certain on issue of research.

Key words: competence, professional competence, mathematical competence.

УДК 371.3 (477.87)

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА У ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ ЗА РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ

Марфинець Надія Василівна

м.Ужгород

У статті на основі архівних, періодичних джерел узагальнено організаційні форми вивчення літературного краєзнавства в школах Закарпаття за радянської доби. На конкретних прикладах систематизовано масові і групові форми організації літературного краєзнавства у шкільництві краю зазначеного періоду. Акцентовано увагу на найбільш поширених позакласних формах організації літературного краєзнавства у загальноосвітній школі: гуртки, екскурсії, літературно-краєзнавчий музей, відзначення ювілеїв, зустрічі школярів із письменниками рідного краю.

Ключові слова: літературно-краєзнавча робота, форми організації літературного краєзнавства, радянський період.

Перед сучасною школою стоїть завдання підвищення ефективності навчально-виховного процесу з метою формування компетентнісної, соціально активної, творчої особистості, адаптованої до умов сучасного життя та здатної поважати звичаї та традиції свого та інших народів. Літературно-краєзнавча діяльність у загальноосвітній школі, маючи у своєму арсеналі різноманітні організаційні форми, сприяє формуванню особистості, яка усвідомлює свою належність до рідного народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях соціокультурного світу.

Всебічне вивчення шкільного літературного краєзнавства в контексті історико-педагогічного розвитку та у взаємозв'язках із сучасністю потребує системного підходу до вивчення цього явища. Аналіз організаційних засад реалізації змісту літературного краєзнавства на різних етапах розвитку є важливим чинником розроблення сучасної стратегії вивчення регіонального компонента у загальноосвітній школі.

Розгляду особливостей навчання в загальноосвітніх школах радянського періоду присвятили дисертаційні дослідження Л.Березівська, В.Бондар, А.Вихрущ, В.Кузьменко, О.Попова, І.Шоробура та інші вчені. Серед праць, у яких порушуються питання організації шкільного літературного краєзнавства за радянської доби, відзначимо наукові розвідки О.Ставровського, Є.Пасічника, М.Янка, Г.Самойленка, О.Фесенка. Водночас треба зазначити, що ми не виявили досліджень, присвячених аналізу організаційних форм літературно-краєзнавчої діяльності у радянський період на західно-українських землях, зокрема на Закарпатті.

Метою нашої статті є систематизація та аналіз форм організації літературно-краєзнавчої роботи, що проводилася у загальноосвітніх школах Закарпаття в другій половині 40-х – кінці 80-х років XX століття.

Дослідивши архівні документи та опрацювавши періодичну літературу, ми з'ясували, що у радянський період літературне краєзнавство у школах Закарпаття реалізувалося за допомогою різних форм позакласної та позашкільної роботи. При цьому, як свідчить вивчення першоджерел, упродовж цього періоду тематика літературно-краєзнавчої роботи розглядалася в контексті побудови соціалістичного суспільства.

Широко на той час використовувалися масові і групові форми організації літературного краєзнавства в школі.

Масова літературно-краєзнавча робота включала: вечори, шкільні куточки, музеї, зустрічі із літераторами, відзначення ювілеїв митців, організація виставок літературно-краєзнавчих видань тощо. До групових форм позакласної літературно-краєзнавчої роботи належали – гуртки, екскурсії, експедиції, агітбригади, випуск рукописних збірок тощо.

Помітне місце в організації літературного краєзнавства займала гурткова робота. Юні гуртківці збирали усну народну творчість рідного краю, систематизували матеріал, оформлювали альбоми, альманахи, рукописні збірки. Так, у звітах про роботу шкіл Закарпатської області за 1948–1949, 1949–1950 н.р. нами виявлено наступні факти: гурток Кам'янської (Ужгородський район) середньої школи випускав історичний журнал, вивчав історію свого села, округи, області та зібрав багато краєзнавчого матеріалу [7]; члени літературного гуртка Лалівської семирічної школи (Мукачівський район) "вправлялись в складанні оповідань, переказів, записували народні казки, перекази, пісні" [2].

Як свідчать матеріали перевірок навчальної роботи шкіл за 1961–1962 н. р., у Чопській середній школі №1 члени гуртка "Юні краєзнавці" (керівник В. Заболоцький) підготували збірники "Усна народна творчість нашого краю", "Історичний опис нашого краю" [4]. "Заслугує уваги, – читаємо в іншому джерелі, – досвід роботи з юними літераторами вчителя Ільницької школи-інтернату С. Жупанина. Літгуртківці цієї школи випускають літературний журнал "Струмочок", записують народно-поетичну творчість в селах області" [10].

Архівні джерела показують, що робота у літературно-краєзнавчих гуртках проводилася навіть у найбільш заповітний період – у 70-ті рр. XX ст. Так, матеріали перевірок шкіл Рахівського, Свалявського, Ужгородського та Хустського районів за 1969–1970 н.р. повідомляють, що у Ясинській, В.Бичківській, Лазіщинській, Лужанській, Мало-бичківській восьмирічних школах створені і працюють загони любителів книги, юних фольклористів. Цінний матеріал збрали юні фольклористи В. Бичківської середньої школи (керівник О.Ягнюк) [5]. З архівних джерел видно, що літературно-краєзнавчі гуртки не були масовими формами роботи у радянський період. Як правило, вони були прерогативою небагатьох вчителів-ентузіастів, залюблених у свій рідний край. Заняття в гуртках давало можливість учням проявляти себе в ролі дослідників, сприяло підвищенню інтересу до літератури рідного краю, розвитку творчих здібностей.

Численні архівні матеріали того часу також свідчать, що літературне краєзнавство в контексті комуністичної ідеології розвивалося і в таких традиційних формах позакласної роботи, як екскурсії, краєзнавчо-туристичні естафети. Узагальнюючи досвід екскурсійної роботи у шкільництві 50-х рр. XX ст. завідувачий Закарпатським обласним відділом освіти А. Ігнат констатував, що туристські походи та екскурсії стали традицією багатьох шкіл Закарпатської області, вони похвалили і збагатили зміст навчально-виховної роботи, допомогли значною мірою в справі подолання формалізму в оволодінні основами наук, сприяли поєднанню теорії з практикою [7]. У положенні щодо краєзнавчо-туристських естафет юних мандрівників вимагалось: при оформленні вносити до щоденника-естафети цікаві розповіді, народні оповідання, прислів'я, легенди, знайде-

ні під час походу [9]; проводити бесіди про життя знатних людей, які живуть і працюють в містах і селах рідного краю [8]. Внаслідок зібраних у походах та екскурсіях матеріалів у школах створювались літературно-краєзнавчі кутки. У радянський період такі кутки були у кожній загальноосвітній школі області.

Особливою популярністю у радянський період, як свідчить дослідження, користувалися агітбригади. В їх репертуарі широко використовувався місцевий матеріал: закарпатські народні пісні, колядки, щедрівки, коломийки, танці. Діяльність агітбригад ілюструють публікації, зокрема, огляди і замітки, як-от: "Звітують агітбригади" (Закарпатська правда, 1981, № 288), "Готуються до свята" (Закарпатська правда, 1981, № 288), "Вільшанські вечорниці" (Закарпатська правда, 1981, № 163), "Сторожницькі вечори" (Закарпатська правда, 1980, № 88) тощо.

Значну літературно-краєзнавчу роботу на цьому етапі проводять шкільні бібліотеки. Вони організовували зустрічі із письменниками, готували краєзнавчі виставки, уклали довідково-бібліографічний апарат [6]. Промовистим підтвердженням є такі факти із інформації про роботу шкільних бібліотек в Закарпатській області за 1960–1961, 1964–1965 н.р.: "У Великобerezнянській СШ проведено читачькі конференції на тему "Письменники Закарпаття", в якій брали участь самі автори книг" (на жаль, у джерелі не вказано прізвища літераторів та їхніх творів) [3]; Виноградівська шкільна бібліотека до 20-річчя возз'єднання Закарпаття з Радянською Україною організувала краєзнавчу ілюстровану виставку "Верховино, мій ти краю" [3, с. 2], Чорнотисівська СШ – цікаву книжкову виставку "Двічі орденосному Закарпаттю – 20 років", а бібліотека середньої школи с. Буштино – книжкову виставку "Люби і знай свій рідний край" [6].

Поширеною формою роботи із літературного краєзнавства у цей період були зустрічі школярів із літераторами краю. Незважаючи на існуючу тоді жорстку ідеологічну регламентацію, зустрічі із письменниками викликали у дітей живий інтерес до творчого доробку майстрів слова, сприяли поглибленню знань про життя і творчість, допомагали дітям яскраво уявляти художню дійсність, глибше зрозуміти особливості художнього твору, викликали почуття гордості за славних краян.

Як свідчать публікації в періодиці, з початку 80-х рр. XX століття зустрічі із літераторами набувають масового характеру. Митці виступали перед шкільною учнівською молоддю, учнями середніх спеціальних та професійно-технічних училищ, студентами Ужгородського держуніверситету. Дороги письменників, як зазначено у джерелах, пролягали на Мукачівщину, Свалявщину, Виноградівщину, Міжгірщину, Тячівщину" [15, с. 4]. Зустрічі проходили у школах, Будинках культури, на виробничих об'єднаннях, колгоспах, радгоспах і навіть у книжкових магазинах. Газета "Закарпатська правда" інформує, що вони приурочувались різним подіям: всесоюзному святу дитячої та юнацької літератури, дню сучасної радянської літератури, тижню дитячої книги ("Тиждень дитячої книги", 1983, №72), ювілею визначних діячів ("Присвячено герою", 1981, № 10), святу першої книжки молодого поета ("Вечір молодого поетеси", 1981, № 101) творчому звіту письменника ("Творчий звіт земляка", 1983, № 139), зльоту юних книголюбів, відкриттю книгарні ("Магазин митців", 1981, № 249) тощо. Удосконалюється форма зустрічі: читачька конференція, літературні читання, вечір гумору, вечір поезії тощо.

В цей період із учнями зустрічалися такі письменники Закарпаття, як В. Вовчок, Й. Жупан, С. Жупанин, Ю. Кере-

кеш, Ф. Кривін, В. Кохан, П. Скунець. На сторінках періодики знаходимо цікавий факт: письменник Ю. Шкробинець у 1980 році взяв участь у ста зустрічах перед колективами колгоспів, радгоспів, педколективами, сільською молоддю. За цю плідну громадську роботу Міністерством культури СРСР і ЦК профспілок працівників культури його було нагороджено значком "Відмінник культурного шефства над селом" [17, с. 4].

Популярними були вечори гумору, які проводив письменник Фелікс Кривін у школах Закарпаття. Наприклад, у 1983 році у Великолазівській середній школі на Ужгородщині було цікаво проведено в школі такий вечір з участю письменника. Літератор прочитав школярам твори з книжок: "Вокруг капусты", "Божественные истории", "В стране вещей", "Ученые сказки", відповідав на запитання присутніх. "На закінчення зустрічі, – як підкреслює у статті "Зустріч з письменником" вчитель Ю. Шип, – школярі декламували сатиричні та гумористичні мініатюри Фелікса Кривіна [18, с.4]. Про вечір гумору Ф. Кривіна, який відбувся у районному Будинку культури селища Міжгір'я, розповідає "Закарпатська правда" в іншому номері за цей же рік [14, с.4].

Про зустріч дитячого письменника С. Жупанина із вихованцями оздоровчих таборів у 1983 р. "Закарпатська правда" повідомляла: "До юних ленинців табору "Зелені Карпати" на Іршавщині завітав поет Степан Жупанин. Було про що розповісти шанувальникам художнього слова. Поет прочитав ряд нових віршів і казок, відповів на численні запитання. Степан Жупанин зустрівся також із вихованцями таборів "Боржава" Іршавського, "Дружба", "Піонер", "Олімпієць" Берегівського районів, про що розповідається у замітці В.Сабадоша "Зустріч з поетом" [11, с.4]. В іншій замітці йде мова про те, як відомі літератори П.Скунець і В. Вовчок побували на святі поезії у Тур'ї Реметах. Як зазначено у джерелі, вони виступили перед школярами із читанням власних творів [12, с.4].

Аналіз джерельної бази дозволяє констатувати, що до зустрічі із письменниками школярі ретельно готувалися, що у значній мірі підвищувало інтерес до особистості митця і його творів. Зазначене ілюструє такий факт: у рамках всесоюзного свята дитячої та юнацької літератури у 1983 р. на відкритті свята книги в Ужгородському палаці піонерів відбулася зустріч із дитячими письменниками, членами Спілки УРСР – Л.Кудрявською, В.Ладичем, Г.Малик, Б.Салаї. Як зазначено у джерелі, учні ближче познайомились із героями улюблених творів завдяки інсценівкам, які підготували гуртківці Палацу піонерів [16, с.4].

Не втрачає популярності у радянський період і така форма позакласної роботи з літературного краєзнавства, як відзначення ювілеїв митців, хоча в умовах ідеологічної кон'юнктури визнавалися здебільшого події, які відповідали змісту комуністичної ідеології. Архівні матеріали, періодика констатують: щороку з 3 по 10 жовтня проводився тиждень пам'яті Олекси Борканюка. У ці дні у школах читалися лекції, проводилися бесіди, учні виразно декламували поезії, зустрічалися із відомими літераторами. Про відзначення цієї події у Будинку культури у місті Хуст читаємо на сторінках "Закарпатської правди" у статті "Свято на землі поета", у якій зазначено, що "широко й урочисто відзначили 60-річчя з дня народження Вакарова його земляки...Про значення життя і творчості вірного сина своєї Батьківщини, про його твори говорили В.Вовчок, Ю.Керекеш, В.Поп, П.Скунець, І.Чендей, сестра поета Г.Олексик-Вакарова" [13, с.4].

Зусиллями краєзнавців, вчителів організовуються заходи щодо вшанування пам'яті інших відомих культурно-

освітніх діячів, про що промовисто свідчать публікації на сторінках "Закарпатської правди": до 70-річчя з дня народження Ф.Потушняка – стаття "Голос землі і долі" В.Попа (1980, № 48), замітка "Пам'яті Ф.М.Потушняка" (1980, № 47); 70-річчя народної поетеси Марусі Тилянської – "Краса золотої осені" (1981, № 234); 60-річчя з дня народження С.Панька – "Вечір пам'яті" (1980, № 47); 200-річчя з дня народження закарпатського просвітителя, філософа, поета В.Довговича – "До ювілею вченого" (1983, № 212); 150-річчя з дня народження І.Сільва – "Вшанування пам'яті І.Сільва" (1988, № 77) тощо. Таким подіям приурочувались читачкі конференції, вечори поезії, встановлення меморіальних дошок, у яких брали участь науковці, літератори, кращі освітяни області.

Велику роль у активзації шкільного літературного краєзнавства відігравали шкільні літературно-краєзнавчі музеї. Аналіз джерел показує, що у радянський період вони допомагали словесникам поліпшити і урізноманітнювати позакласні заходи з літературного краєзнавства, зробити їх цікавими. Для учнів заняття у музеї давали можливість поєднати розумову діяльність із посиленою практичною роботою – збиранням фольклорного, етнографічного матеріалу, систематизація рукописів, документів, що відбивають життєвий і творчий шлях митця.

Наприклад, літературно-краєзнавчий музей ім. Юрія Гойди, створений у 1980 році у Зняцівській ЗОШ І–ІІІ ступенів Мукачівського району, де зібрано особисті речі поета, його збірки, документи, оригінальні фотознімки, старі друковані альманахи, допомагав учням глибше осягнути працю славетного земляка. Або ж літературний музей ім. Івана Ольбрахта, який було відкрито у квітні 1982 році у Колочацькій ЗОШ І–ІІІ ст. №1 Міжгірського району. Гордість музею

– це експонати, що розповідають про життєвий і творчий шлях Івана Ольбрахта, автора творів "Микола Шугай-розбійник", "Марійка-невірниця" та ін. Чи музей освіти у Зарічівській ЗОШ І–ІІІ ст. Перечинського району, у якому зібрані цікаві експонати: спогади старожилів, вчителів, підручники різних років видання, матеріали про поетесу Марійку Підгірянку.

Дослідження Р.Децика [1] показує, що центрами вивчення культури рідного краю були в цей період також краєзнавчі (с. Квасово Берегівського району, 1975; с. Шаланки Виноградівського району, 1966 та ін.), історико-краєзнавчі (с. Голубине Свалявського району, 1972; с. Арданово Іршавського району, 1967; с. Березово Хустського району, 1964 та ін.), історико-етнографічні музеї (с. Біловарці Тячівського району, 1978), які функціонували у освітніх закладах області. На базі музеїв проводились уроки, виховні години, тематичні конференції, зустрічі із літераторами краю, екскурсії і походи, заняття гуртків з літературного краєзнавства, заходи щодо увіковічнення пам'яті земляків. Такі форми роботи виховували в учнів почуття любові до рідного краю, глибокої поваги до вікових традицій, збагачували духовно.

Отже, на основі наведених фактів можемо стверджувати, що навіть у складних умовах ідеологічної кон'юнктури творча інтелігенція краю зуміла не лише зберегти, а й примножити літературно-краєзнавчі традиції головним чином шляхом реалізації через позакласні та позашкільні форми роботи.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі ми пов'язуємо із порівняльним аналізом розвитку літературного краєзнавства у країнах європейського освітнього простору.

Література та джерела

1. Децик Р.А. Невичерпна скарбниця людських святинь. Шкільні музеї Закарпатської області / Роман Андрійович Децик. – Ужгород: Гражда, 2008. – 216 с.
2. Звіт Закарпатського обласного ВНО за 1 півріччя 1948 – 1949 н. р. // ДАЗО, ф. 165, оп. 2, спр. 99, арк. 177.
3. Інформація про роботу шкільних бібліотек в Закарпатській області за 1961 р. // ДАЗО, ф. 165, оп. 2, спр. 1573, арк. 85.
4. Матеріали перевірок навчальної роботи шкіл за 1961 – 1962 н. р. // ДАЗО, ф. 165, оп. 2, спр. 1736, арк. 23.
5. Матеріали перевірки шкіл області Рахівського, Свалявського, Ужгородського та Хустського районів за 1969–1970 н. р. // ДАЗО, ф. 165, оп. 6, спр. 422, арк. 3.
6. Матеріали про підсумки огляду роботи шкільних бібліотек в Закарпатській області за 1964–1965 // ДАЗО, ф. 165, оп. 6, спр. 133, арк. 33.
7. Накази обласного відділу народної освіти. Том IV // ДАЗО, ф. 165, оп. 2, спр. 186, арк. 189.
8. Накази по Закарпатському обласному відділу народної освіти за 1954 н. р. // ДАЗО, ф. 165, оп. 2, спр. 653, арк. 67.
9. Накази по Закарпатському обласному відділу народної освіти за 1957 р., Т.1 // ДАЗО, ф. 165, оп. 2, спр. 1032, арк. 214–216.
10. Річний звіт про роботу шкіл і відділів народної освіти Закарпатської області в 1962 – 1963 н. р. // ДАЗО, ф. 165, оп. 2, спр. 1796, арк. 31.
11. Сабадош В. Зустріч з поетом / В.Сабадош // Закарпатська правда. – 1983. – № 152. – С.4
12. Сабадош В. Свято поезії / В.Сабадош // Закарпатська правда. – 1981. – №12. – С.4
13. Свято на землі поета // Закарпатська правда. – 1980. – № 253. – С.4
14. Селянський Я. Вечір гумору / Я.Селянський // Закарпатська правда. – 1983. – № 22. – С.4
15. Сірак Й. Зустрічі з письменниками / Й.Сірак // Закарпатська правда. – 1980. – № 289. – С.4.
16. Тиждень дитячої книги // Закарпатська правда. – 1983. – № 72. – С.4
17. Урам Л. За культурне шефство над селом / Л.Урам // Закарпатська правда. – 1981. – № 65. – С.4
18. Шип Ю. Зустріч з письменником / Ю.Шип // Закарпатська правда. – 1983. – № 22. – С.4.

В статті на основі архивних, періодических источников обобщены организационные формы изучения литературного краеведения в школах Закарпатья в советское время. На конкретных примерах систематизированы массовые и групповые формы организации литературного краеведения в школе края указанного периода. Акцентировано внимание на наиболее распространенных внеклассных формах организации литературного краеведения в общеобразовательной школе: кружки, экскурсии, литературно-краеведческий музей, празднование юбилеев, встречи школьников с писателями родного края.

Ключевые слова: литературно-краеведческая работа, формы организации литературного краеведения, советский период.

On the basis of archival, periodical sources organizational forms of literary study of local history in schools Transcarpathia during the Soviet era have been summarized. In specific examples mass and group forms of the literary school of ethnology in the land of the mentioned given period have been systematized. Attention is focused on the most common forms of extracurricular

literary local history in secondary school: clubs, tours, literary museum, celebrating anniversaries, meetings with students writers of the native land.

Key words: literary history work, forms of literary local history, Soviet period.

УДК 371.13:504 (008)

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

Микитенко Наталія Олександрівна

м.Львів

Статтю присвячено актуальній проблемі реалізації диференційного підходу до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Уточнено сутність поняття «іншомовна професійна компетентність фахівця природничого профілю» та визначено рівні сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю з опорою на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Схарактеризовано структуру іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Визначено можливості формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю на засадах диференційного підходу на організаційному та змістовому рівнях.

Ключові слова: диференційний підхід, іншомовна професійна компетентність, структура компетентності, рівні сформованості компетентності, фахівці природничого профілю.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Галузеві нормативні документи вищої освіти України передбачають формування у студентів предметних, міжпредметних, лінгвістичних знань, мовленнєвих, навчальних, когнітивних та інших умінь, що є компонентами іншомовної професійної компетентності. Проте, значна варіативність змістового наповнення та несистематичність організації іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у різних вищих навчальних закладах України не сприяє дотриманню вимог галузевих стандартів.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти існує суперечність між вимогою сьогодення щодо забезпечення високого рівня сформованості іншомовної професійної компетентності (далі – ІПК) майбутніх фахівців природничих спеціальностей та домінуванням традиційних підходів, які не передбачають упровадження сучасних технологій і методик формування ІПК студентів.

Результати констатувального експерименту першого порядку, проведеного у 2008/2009-2011/2012 н.р. свідчать про недостатній рівень сформованості ІПК у 71,8% студентів природничих факультетів ВНЗ із вибірки обсягом 1569 студентів. Зафіксовано низький рівень розвитку таких складових ІПК, як прагматична, стратегічна, лінгвістична, соціокультурна і міжкультурна компетенції. Незадовільні показники іншомовної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей зумовлюють необхідність її кардинальної модернізації на основі досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальним питанням професійної підготовки фахівців негуманітарного профілю присвятили праці В.Андрущенко,

П.Атутов, Н.Бідюк, С.Білевич, І.Зязюн, І.Козловська, В.Кремень, О.Літікова, Н.Ничкало, В.Сидоренко, С.Сисоєва та ін. Окремі аспекти іншомовної підготовки майбутніх фахівців висвітлені у дослідженнях О.Артем'єва, Й.Берман, О.Бігич, Н.Бориско, Є.Верещагіна, Р.Гришкової, Є.Пасова, Г.Рогової, О.Тарнопольського та ін. Засади компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців обґрунтували В.Ісаєв, Я.Кодлюк, О.Овчарук, О.Пометун, В.Серіков, О.Смолянинова, Г.Терещук, А.Хуторської, Л.Черній, Н.Чурляєва, В.Шаронін, J.Grabner, G.Hall, H.Jones, D.Matthews, W.Rothwell, S.Schwartz та ін. Проблемам формування змісту навчання іноземної мови для спеціальних цілей присвятили свої наукові праці О.Петрашук, Л.Черноватий, T.Dudley-Evans, T.Hutchinson, M. St John, A.Waters, C.Wrangham-Briggs та ін.

Проте, на сьогоднішній день у науково-педагогічній літературі відсутнє комплексне дослідження проблеми реалізації диференційного підходу до формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей.

Мета статті – виявити особливості реалізації диференційного підходу до формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей у процесі іншомовної фахової підготовки згаданих фахівців у українських ВНЗ. Реалізація поставленої мети вимагає вирішення **завдань**: 1) уточнити сутність поняття «іншомовна професійна компетентність фахівця природничого профілю», схарактеризувати його рівні і структуру; 2) визначити можливості застосування диференційного підходу до формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих факультетів на організаційному та змістовому рівнях.

Виклад основного матеріалу. Іншомовна професійна компетентність майбутніх фахівців природничого профілю – складне утворення, інтегральна характеристика професійно-ділових і особистісних якостей, що передбачає здатність демонструвати високоефективну комунікативну спроможність у процесі іншомовного фахово зорієнтованого спілкування, створювати й управляти дискурсами; виявляється у застосуванні системи складових знань, умінь і навичок; вимірюється повнотою реалізації функцій метамови природничих дисциплін.

Особливо актуальною для проблеми формування ІПК є система функціонування аналітичного апарату майбутніх фахівців при вирішенні професійних завдань за допомогою іншомовного професійного спілкування [2, с.97].

Формування ІПК студентів залежить від їх здатності навчатися, здійснюється на основі знань з фонетики, лексикології, граматики, стилістики іноземної мови, фахово-предметних знань, мовленнєвих умінь та певного практичного досвіду, відбувається в межах ситуативного контексту, пов'язаного з академічними умовами навчання і спеціалізацією. Метою вивчення майбутніми фахівцями природни-

чого профілю іноземної мови повинно бути не накопичення теоретичних знань, а формування у них практичних навичок усного і писемного мовлення, слухання, розуміння і читання, вміння застосовувати ці навички для вирішення комунікативних завдань [3, с.48].

К.Сік піднімає питання чи варто за умови реалізації диференційного підходу організовувати групи за рівнями знань і умінь для вивчення студентами навчальних дисциплін [6]. У цьому контексті актуальним є питання організації навчання іноземної мови у групах за рівнями сформованості ІКК чи ІПК студентів з метою формування і розвитку у них ІПК.

На основі тверджень К.Сік [6] можна розвинути думку, що якщо б у викладачів навчальних дисциплін фундаментального та фахово зорієнтованого циклів ІПК була сформована на високому рівні і викладання цих дисциплін здійснювалося іноземною мовою міжнародного спілкування – англійською, розвиток комунікативної, професійної, іншомовної комунікативної, іншомовної професійної компетентностей став одним із спільних завдань дисциплін згаданих циклів, то навчальний процес був би значно ефективнішим, різноманітнішим, стимулюючим. Сьогодні досвід навчання студентів повинен бути урізноманітненим, – наполягає К. Сік, аргументуючи свою позицію, що студенти втрачають інтерес до навчання, якщо воно здійснюється згідно старих підходів [6].

З 1970-х рр. Радою з культурного співробітництва при Раді Європи проводилась інтенсивна робота з розробки моделі іншомовної комунікативної компетенції і обґрунтування порогових рівнів володіння іноземною мовою. Праця завершилась ухвалою в 1996 р. документу під назвою «Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою». Документ окреслює параметри і критерії оцінювання рівнів володіння мовою і комунікативною компетенцією як цілію

навчання, способи оцінювання володіння студентами іншомовною комунікативною компетенцією за допомогою тестових технологій [1; 5, с.56]. Фахівці Ради з питань співпраці в галузі культури, Комітету з освіти, Відділу сучасних мов Ради Європи, які уклали Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, запропонували шкалування рекомендованих рівнів володіння мовою. Укладачі вважають, що запропоновані ними 6 рівнів адекватно покривають європейський навчальний простір відповідно до цілей осіб, які вивчають мови [1, с.22-23]:

- інтродуктивний рівень (англ. Breakthrough);
 - середній рівень або «виживання» (англ. Waystage);
 - рубіжний рівень (англ. Threshold);
 - просунутий рівень або «незалежний користувач» (англ. Vantage);
 - ефективна операційна компетенція або автономний рівень (англ. Effective Operational Proficiency);
 - «глобальне володіння» (за J. Trim [7]), «глобальна операційна компетенція» (за D. Wilkins [11]) (англ. Mastery).
- Визначення меж між окремими рівнями досить суб'єктивне і окремі рівні можна розбити на підрівні, які за своїми показниками не повинні виходити за межі показників рівнів [5, с. 57].

В основі представленої нижче схеми, також запропонованої Радою Європи, лежить поділ на три головні рівні: А, В, С, де А – елементарний користувач, В – незалежний користувач, С – досвідчений користувач. В свою чергу, кожен із рівнів поділяється на два підрівні (рис. 1) [1, с. 23].

Шкала рівнів володіння іноземною мовою набула великої популярності завдяки її універсальності й гнучкості, можливості застосування для усіх іноземних мов, спрямованості на практичне оволодіння іноземною мовою, орієнтації на діяльнісний підхід у навчанні, відповідності професійним та віковим інтересам тих, хто навчається [5, с. 60].

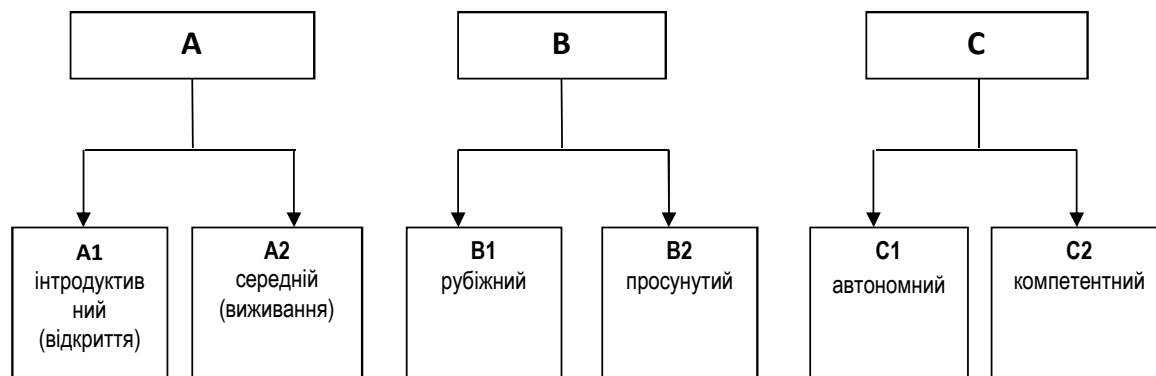


Рис. 1. Рекомендовані Радою Європи рівні володіння мовою

Детально характеризує кожен із рівнів володіння студентами іноземною мовою система критеріїв знань, умінь і навичок. Аналіз організаційно-змістових особливостей іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю виявив, що розробка критеріїв рівнів сформованості ІПК у моделі формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей допоможе в розумінні багатьох процесів, оскільки у багатьох випадках комплекс знань, умінь і навичок окремих студентів досить суттєво різниться між собою, як і мотивація студентів до навчання, емоційно-ціннісне ставлення до предмету діяльності та творчий підхід.

Рівні володіння іноземною мовою за глобальною шкалою співвідносяться із запропонованими нами рівнями

сформованості ІПК майбутнього фахівця природничого профілю таким чином (табл. 1):

Рівень володіння студентом іноземною мовою, що за глобальною шкалою рівнів відповідає рівню елементарного користувача, тобто А1, А2, за рівнями сформованості ІПК – інтродуктивному (А1) та середньому (А2), а за наявними компонентами ІПК – її мікрорівневі, передбачає володіння студентами певними спеціально-предметними, галузевими, лінгвістичними знаннями, а також спеціально-предметними, галузевими, мовленнєвими, навчальними, когнітивними уміньми та навичками. Рівень володіння іноземною мовою «незалежний користувач» (В1, В2) співвідноситься з рубіжним (В1) та просунутим (В2) рівнями сформованості ІПК студентів, а за компонентами ІПК відповідає її мезорівневі, пе-

Таблиця 1

Кореляція рівнів володіння іноземною мовою за глобальною шкалою з рівнями сформованості ІПК майбутніх фахівців природничого профілю

Рівень володіння іноземною мовою за глобальною шкалою	Рівень сформованості ІПК студентів природничих факультетів	
Елементарний користувач: A1, A2	A1 – інтродуктивний	Мікрорівень ІПК
	A2 – середній	
Незалежний користувач: B1, B2	B1 – рубіжний	Мезорівень ІПК
	B2 – просунутий	
Досвідчений користувач: C1, C2	C1 – автономний	Макрорівень ІПК
	C2 – компетентний	

редбачає сформованість у студентів комплексу галузевих, спеціально-предметних та ключових компетенцій, який, в свою чергу, включає й іншомовну професійну компетенцію, на основі якої формується ІПК. На макрорівні ІПК майбутніх фахівців природничого профілю, який відповідає рівневі володіння іноземною мовою «досвідчений користувач» за глобальною шкалою, та автономному (C1) і компетентному (C2) рівням сформованості ІПК, у студентів формується досвід іншомовної мовленнєвої діяльності, що передбачає особистісно-ціннісне ставлення до предмета діяльності, творчий підхід, здатність вільно застосовувати систему знань, умінь і навичок-складових ІПК, створювати й управляти іншомовним дискурсом, повноцінно використовувати функції метадискурсу у фаховій комунікативній ситуації.

Критерії оцінювання рівня сформованості ІПК майбутніх фахівців природничого профілю розроблені на основі дескрипторів Загальноєвропейських рекомендацій і включають [4, с. 19; 8; 9; 10]:

- змістовність усних та письмових висловлювань: відповідність темі, розкриття теми, обґрунтованість відображення комунікативних намірів та форм їх реалізації;
- когерентність: логічність викладу, чіткість структури, зв'язність висловлювань, реалізацію комунікативного наміру;
- лексичну адекватність: використання лексики відповідно до комунікативного наміру та визначеного рівня володіння іноземною мовою;
- граматичну коректність: дотримання правил орфографії і пунктуації, правильність вживання граматичних структур;
- відповідність фонетичним нормам: правильність вимови, інтонацій, темпу мовлення.

Основна організаційна форма навчання у процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю у вітчизняних ВНЗ – практичні заняття. Диференційний підхід до формування ІПК студентів природничих факультетів передбачає проведення академічних навчальних занять у гомогенних групах, сформованих за результатами розвитку іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) студентів на початковому етапі навчання. Таким чином, в процесі групової навчальної діяльності виявляються переваги диференційного підходу до навчання майбутніх фахівців природничого профілю іноземної мови професійного спрямування. Впродовж навчального семестру рівень сформованості ІПК студентів повинен, згідно вимог навчальних і робочих програм вивчення навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування / спілкування», зрости на одну градацію. До прикладу, якщо рівень сформованості ІКК студентів на момент вступу на навчання у ВНЗ був інтродуктивним (A1), то наприкінці першого семестру ви-

вчення дисципліни «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування / спілкування», рівень сформованості ІПК студентів, що формується на основі певного рівня сформованості у них ІКК на початковому етапі навчання повинен зрости до середнього (A2). Існує можливість переходу студентів на навчання до групи з іншим рівнем сформованості ІПК студентів за умови надто швидкого чи сповільненого розвитку їх ІПК.

Рівень сформованості ІПК студентів визначається за результатами поточного та підсумкового контролю. Поточний контроль рівня знань і умінь здійснюється шляхом проведення тестувань, написання та перевірки творчих письмових завдань, диктантів, перекладів, усного опитування, оцінювання презентацій, проектів, ведення особистих словників у формі семантичних графів, інтелект-мап, участі студентів у обговореннях, дискусіях, дидактичних іграх, вирішенні проблемних ситуацій. Підсумковий контроль проводиться під час модульного контролю, диференційованого заліку та іспиту.

Щодо змісту навчання, диференційний підхід до формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей вимагає диференціації змістових аспектів навчання іноземної мови професійного спрямування відповідно до рівня сформованості ІПК студентів (з орієнтацією на Загальноєвропейські рівні володіння іноземною мовою).

Висновки. Іншомовна професійна компетентність є інтегральною характеристикою професійно-ділових і особистісних якостей майбутнього фахівця природничого профілю. Вона повинна бути багатофункціональною, системною, цілісною, гнучкою, мобільною, оскільки розширює кругозір фахівця, дозволяє йому в сучасних умовах успішніше реалізовувати свою професійну діяльність (особливо це стосується пошуку і обміну інформацією, співпраці з зарубіжними партнерами, участі у наукових проектах), що дає підстави вважати її однією з універсальних основ професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Здійснивши аналіз запропонованих з опорою на Загальноєвропейські рекомендації шести рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей по висхідній чи низхідній, можемо констатувати, що вони є інтерпретацією класичного поділу на базовий, проміжний / середній та просунутий рівні володіння мовою.

Реалізація диференційного підходу до формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей у процесі їх іншомовної фахової підготовки у ВНЗ передбачає організацію іншомовної фахової підготовки студентів у групах за рівнем сформованості їх ІКК (на початковому етапі вивчення іноземної мови професійного спрямування у ВНЗ) та ІПК (на подальших етапах вивчення іноземної мови професійного спрямування у ВНЗ) і відповідну диференціацію зміс-

ту навчання. Згаданий підхід забезпечує ефективне формування комплексу навчальних, галузевих, предметних, мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок-складових ІПК студентів і розвиток у них вищого рівня сформованості ІПК – відповідних компетенцій на основі диференціації навчального процесу відповідно до рівня сформованості ІКК студентів в умовах системного й поетапного формування інваріантних компонентів відповідних рівнів структури ІПК на основі реалізації інтеграційних процесів вивчення іноземної мови професійного спрямування та фахово зорієнтованих дисциплін, активізації навчально-пошукової і науково-дослідницької діяльності студентів, застосування дистанційного навчання, інтенсивних, індуктивних, діяльнісних

та комунікативних методик, інтеграції елементів таких педагогічних технологій як технологія кредитно-модульного навчання, технологія організації групової навчальної діяльності, технологія розвивального навчання, проблемного навчання, технологія особистісно-орієнтованого навчання, технологія рівневого навчання.

Перспективи подальших досліджень. Проблема реалізації диференційного підходу до формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей не обмежується її організаційними й змістовими аспектами. Розробка технологій реалізації диференційного підходу до формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей стане предметом наших подальших наукових розвідок.

Література та джерела

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Зоя Ивановна Коннова; Тул. гос. ун-т. – Тула, 2003. – 355 с.
3. Мегалова И.А. Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах (сравнительный анализ): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Ирина Анатольевна Мегалова; Саратов. гос. Ун-т имени Н.Г.Чернышевского. – Саратов, 2000. – 180 с.
4. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [С.М.Амеліна, Л.С.Аззоліні, Н.Є.Беньямінова та ін.]. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.
5. Щукін А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н.Щукін. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
6. Cheek K.V. Differential Pacing: An Approach to Compensatory Education [Електронний ресурс] / K.V.Cheek. – Режим доступу: 02.02.2010: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED025565.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Common European Framework of Reference for languages : learning, teaching and assessment / Ed.J.L. M.Trim. – Cambridge University Press, 2001. – 276 p.
8. From testing to assessment : English as an international language / C.Hill and K.ParryLondon (eds.). – New York: Longman, 1994. – viii + 283 p.
9. Gottlieb M. Assessing English language learners: bridges from language proficiency to academic achievement / M.Gottlieb. – Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2006. – xv + 203 p.
10. Kopriva R J. Improving testing for English language learners / R.J.Kopriva. – New York : Routledge, 2008. – xiv + 350 p.
11. Wilkins D.A. Proposal for Levels Definition / D.A.Wilkins // Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit / Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults / Ed. Trim J.L.M. – Strasbourg: Council of Europe, 1978. – P.71-78

Стаття посвячена актуальній проблемі реалізації диференційного підходу к формуванню іноязычної професійної компетентності будучих спеціалістів естетоведческих спеціальностей. Уточнена сутність поняття «іноязычная професійная компетентность спеціаліста естетоведческого профіля» і определены уровни сформованности іноязычної професійної компетентності будучих спеціалістів естетоведческого профіля с опорой на Общеєвропейские рекомендації касательно языкового образования. Охарактеризована структура іноязычної професійної компетентності будучих спеціалістів естетоведческих спеціальностей. Определены возможности формирования іноязычної професійної компетентності будучих спеціалістів естетоведческого профіля на основе диференційного підходу на організаційному і содержательном уровнях.

Ключевые слова: дифференційний підхід, іноязычная професійная компетентность, структура компетентности, уровни сформованности компетентности, спеціалісти естетоведческого профіля.

The article elucidates the problem of implementing the differential approach to ESP competence building in students majoring in sciences. The essence of the concept "ESP competence of a specialist of natural profile" has been specified and levels of ESP competence of students majoring in sciences have been determined on the basis of Common European Framework of Reference for Languages. The structure of ESP competence of students majoring in sciences has been characterized. Ways of building ESP competence in students majoring in sciences at organizational and contents levels based on the differential approach have been defined.

Key words: differential approach, ESP competence, competence structure, levels of competence development, specialists of natural profile.

НАБЛИЖЕНА МОДЕЛЬ ПРИВАТНОЇ ХМАРИ У НАВЧАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Михалевич Володимир Маркусович
Чухно Михайло Васильович
м.Вінниця

Дана стаття присвячена формулюванню проблеми оперативної роздачі останніх версій електронних матеріалів під час аудиторних занять з вищої математики та розробці шляхів її вирішення на основі наближеної моделі хмарних обчислень. Показано, що вказана проблема пов'язана із можливістю та необхідністю постійної модифікації електронних навчальних матеріалів у напрямі їх вдосконалення. Запропоновано модель організації аудиторного заняття із забезпеченням оперативної роздачі останніх версій електронних навчальних матеріалів та технологію її реалізації на основі Linux Ubuntu, що передбачає наявність персональних мобільних пристроїв у студентів та відсутність доступу до глобальної або локальної університетської мережі.

Ключові слова: оперативна роздача, останні версії електронних матеріалів, хмара, навчальні Maple-тренажери, ноутбук-сервер.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Інформатизація суспільства передбачає випереджальну інформатизацію галузі науки і освіти. Невипадково в Національній доктрині розвитку освіти України [6] зазначається, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Одним із перспективних напрямків впровадження сучасних ІКТ є застосування систем комп'ютерної математики (СКМ) у викладанні дисциплін математичного спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. В роботах [2-4] розроблено концепцію та методику адаптації та використання СКМ Maple для навчання вищої математики студентів технічних спеціальностей через створення навчальних тренажерів для автоматизованого відтворення покрокового ходу розв'язання математичних задач, а також розроблено модель використання навчальних Maple-тренажерів (НМТ) для організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів. Показано, що НМТ є одним з ефективних сучасних засобів формування умінь і навичок розв'язування типових задач з вищої математики (ТЗВМ) як елементів процедурної компетентності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей. В той же час практика організації та проведення занять за вказаною методикою виявила ряд чинників, що зменшують ефективність її застосування. До таких чинників, зокрема, відноситься і так звана «проблема оперативної роздачі останніх версій електронних навчально-методичних матеріалів», про яку мова йтиме нижче. Указана проблема не є специфічною для методики використання НМТ, а звичайно з'являється під час використання широкого кола сучасних ІКТ.

Мета статті – розкрити сутність поняття та проблеми «оперативної роздачі останніх версій електронних навчально-методичних матеріалів» та розробити шляхи її по-

долання із залученням ідеології ХО для модифікації моделі організації аудиторного заняття із застосуванням НМТ.

Виклад основного матеріалу. Заняття з вищої математики із застосуванням НМТ, які показали свою ефективність в покращенні формування у студентів практичних навичок розв'язування ТЗВМ [2-5], можна проводити в комп'ютерних класах або в звичайних аудиторіях за умови, що студенти мають ноутбуки або планшети. У більшості випадків аудиторні заняття з вищої математики зі студентами проводяться в звичайних аудиторіях, в яких відсутній доступ до локальних та глобальних комп'ютерних мереж, що забезпечували б обмін даних між користувачами. Саме в цих випадках з'являється проблема оперативної роздачі НМТ студентам. Практика використання НМТ показала необхідність та доцільність, як створення нових тренажерів так і модифікації вже існуючих. Можливість постійного внесення змін у електронні навчальні матеріали є одною із суттєвих їх переваг перед паперовими варіантами. Тому виникає проблема оперативної роздачі останніх версій електронних навчальних матеріалів під час аудиторного заняття. Роздача НМТ за допомогою флеш-накопичувачів є доволі затратною за часом операцією для групи в 20-30 студентів. Під час здійснення такої операції спливає дорогий час, який відводиться на самостійну аудиторну роботу студентів. Для лекційного потоку з 50 і більше студентів проблема роздачі НМТ за допомогою флеш-накопичувачів є ще більш загостреною та практично нездійсненою в рамках аудиторного навчального заняття.

Отже подальшою нашою задачею є пошук шляхів розв'язання проблеми оперативної роздачі останніх версій електронних навчальних матеріалів під час аудиторного заняття.

Незважаючи на те, що забезпеченість засобами ІКТ системи освіти України стрімко зростає за останнє десятиліття, проте невеликим є відсоток викладачів вищої математики у технічних вузах, які націлені на повне використання можливостей, що надаються сучасними комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання. Це зумовлено тим, що значна частина викладачів просто не розуміє, яким чином ІКТ можуть підвищити ефективність викладання. В значній мірі це відноситься і до впровадження інноваційних методик навчання на основі хмарних технологій.

За оцінками експертів надзвичайно перспективним на сьогодні є напрям інформатизації освіти, що полягає в реалізації технології хмарних обчислень (ХО). В.Ю.Биков [1] зазначає, що ХО за означенням Національного Інституту Стандартів і Технологій (NIST) США звичайно відносять до технологій розподіленої обробки даних, в якій ресурси комп'ютерних систем надаються користувачеві як інтернет-сервіс.

Одна з суттєвих перешкод на шляху впровадження технології хмарних обчислень (ТХО) полягає не тільки в недостатньо високому рівні ІК-компетентностей викладацького складу, відсутності відповідного науково-методичного забезпечення та відповідного рівня технічного забезпечення задля доступу до internet мережі, а в першу чергу у відсутності чіткого уявлення про можливі педагогічні моделі застосування переваг подібних технологій з метою підвищення ефективності викладання вищої математики у навчаль-

ному процесі вищих технічних навчальних закладах освіти.

Для вирішення проблеми оперативної роздачі останніх версій електронних методичних матеріалів авторами запропоновано модель “мобільного-серверу викладача”, а також розроблено та апробовано технологію її реалізації. Сутність даної моделі та технології її реалізації полягає у наступному.

Ноутбук викладача налаштовується спеціальним чином. Надалі за допомогою даного ноутбука, який для скорочення називатимемо ноутбук-сервером, матимемо можливість забезпечити доступ усіх інших зазначених пристроїв, що знаходяться в розпорядженні студентів під час навчання в звичайній навчальній аудиторії, до папки з усіма дидактичними матеріалами, в тому числі останніми електронними версіями НМТ, що необхідні для проведення заняття за заздалегідь розробленою методикою.

Слід зазначити, що безпосередньо доступ до каталогу з дидактичними матеріалами, що розміщений на ноутбук-сервері, здійснюється за сучасною технологією, яка вимагає наявності на клієнтських пристроях лише браузер. Важлива перевага указаної технології полягає у забезпеченні доступу до даного каталогу широкого кола клієнтських пристроїв, незалежно від встановленої на них операційної системи: Windows, Linux, MacOS, Android. Реалізація доступу до каталогу викладача за традиційною технологією із використанням файлового менеджера створює додаткові проблеми за умов використання різних операційних систем на ноутбук-сервері та клієнтських пристроях. Подібна технологія на сьогодні вважається застарілою. До того ж указана технологія унеможливує впровадження інших перспективних технологій, зокрема, технологію запуску віддаленого робочого стола.

Оскільки веб-сайти та їх бази даних зазвичай розташовані на серверах, а перегляд веб-сторінок здійснюється за допомогою браузера, тому й запропоновано назви “ноутбук-сервер” та “мобільний сервер викладача”.

Технологія “мобільного-серверу викладача” забезпечується тим, що на даний момент усі сучасні ноутбуки, нетбуки, планшети та інші мобільні пристрої обладнані безпроводними технологіями Wi-Fi, які надають можливість без складних налаштувань створювати локальну мережу в будь-якій звичайній аудиторії та підключати до мережі різні клієнтські пристрої незалежно від встановленої на них операційної системи, які мають у наявності браузер (або мають можливість встановлення браузера, у випадку користування не Desktop-ною, а серверною ОС). За таких умов викладачу не потрібно розбиратися в усіх нюансах налаштування тих чи інших операційних систем.

В нашому прикладі в якості ноутбука-сервера використовувався ноутбук з встановленою ОС Linux Ubuntu 12.04 LTS та такими програмними пакетами:

1. Apache – кросплатформенний HTTP-сервер, який надає можливість одночасно обслуговувати велику кількість клієнтів з мінімальним використанням ресурсів та передусім використовується для передачі через HTTP статичних та динамічних веб-сторінок;
2. MySQL – вільна система керування реляційними базами даних, яка впершу чергу, характеризується великою швидкістю, стійкістю, безпечністю і простотою у використанні;
3. PHP5 – скриптова мова програмування, яка надає можливість генерувати HTML-сторінки на стороні веб-сервера та має інструменти для створення запитів до різноманітних БД.

Слід зазначити, що для вирішення проблеми оператив-

ної роздачі останніх версій електронних навчальних матеріалів під час аудиторного заняття достатньо встановлення тільки додатка Apache зі стандартною конфігурацією. Встановлення та налаштування додатків MySQL, PHP5 та CMS Moodle відкриває більш широкі можливості для створення сайту через зручний інтерфейс, що позбавляє від надлишкової рутинної роботи, пов'язаної з верстанням сайту. В той же час налаштування указаних додатків є доволі клопіткою справою, якою звичайно займаються системні адміністратори.

У випадку встановлення тільки додатка Apache зі стандартною конфігурацією URL-адреса сайту, яку викладач має повідомити студентам, буде виглядати як IP адреса сервера, наприклад: <http://10.0.42.5/index.html>. При додатковому налаштуванні серверу Apache адреса сайту може виглядати більш компактно: <http://matem/>. Але головна перевага додаткового налаштування полягає в можливості використання однакової адреси, як для сайту викладача на зовнішньому хостингу, так і на ноутбук серверу. В результаті, за одною і тою самою адресою сайту викладача, студенти отримують доступ до електронних версій дидактичних матеріалів незалежно від того, в якій мережі вони знаходяться: глобальній мережі інтернет чи локальній мережі, що створена за допомогою ноутбука-сервера викладача. Зазначимо, що в описаних випадках студент фактично отримує доступ до фізично різних каталогів. Але, насамперед, тут важливо забезпечення зручності оперативної передачі даних для користувача.

Встановлення та налаштування додатків MySQL та PHP5 відкриває більш широкі можливості для самого серверу викладача. У першу чергу це надає можливість встановлення будь-якої CMS (від англ. Content Management System — система керування вмістом) через зручний інтерфейс, що позбавляє від надлишкової рутинної роботи, пов'язаної з верстанням сайту.

Встановлення та налаштування додатків MySQL та PHP5 відкриває більш широкі можливості для самого серверу викладача. Впершу чергу це надає можливість встановлення будь-якої CMS (від англ. Content Management System — система керування вмістом) через зручний інтерфейс, що позбавляє від надлишкової рутинної роботи, пов'язаної з верстанням сайту.

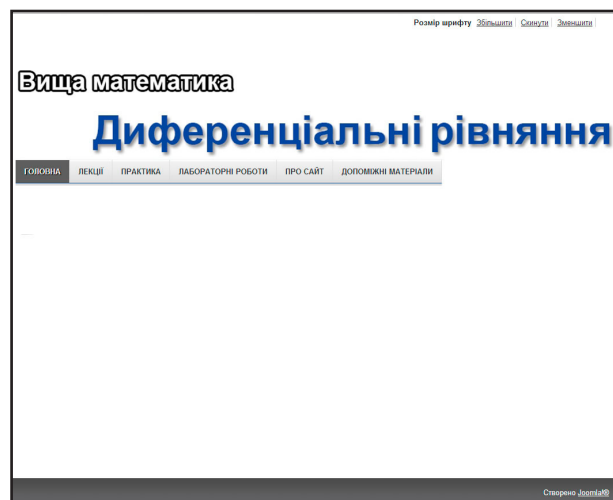


Рис. 1. Приклад власноруч створеного сайту.

На створення подібного сайту необхідно витратити від години до декількох днів в залежності від досвіду викладача та бажаного рівня дизайну.

На прикладі ноутбука з встановленою ОС Linux Ubuntu

12.04 LTS (ця система буде підтримуватись розробниками протягом 5 років поспіль) та з певними доопрацюваннями, викладач має можливість в будь якій аудиторії створити безпроводну мережу та через власноруч створений сайт

одночасно роздавати НМТ багатьом студентам під час проведення аудиторного заняття. Для створення бездротової мережі необхідно здійснити прості налаштування ноутбука – сервера (Рис. 2-4.)

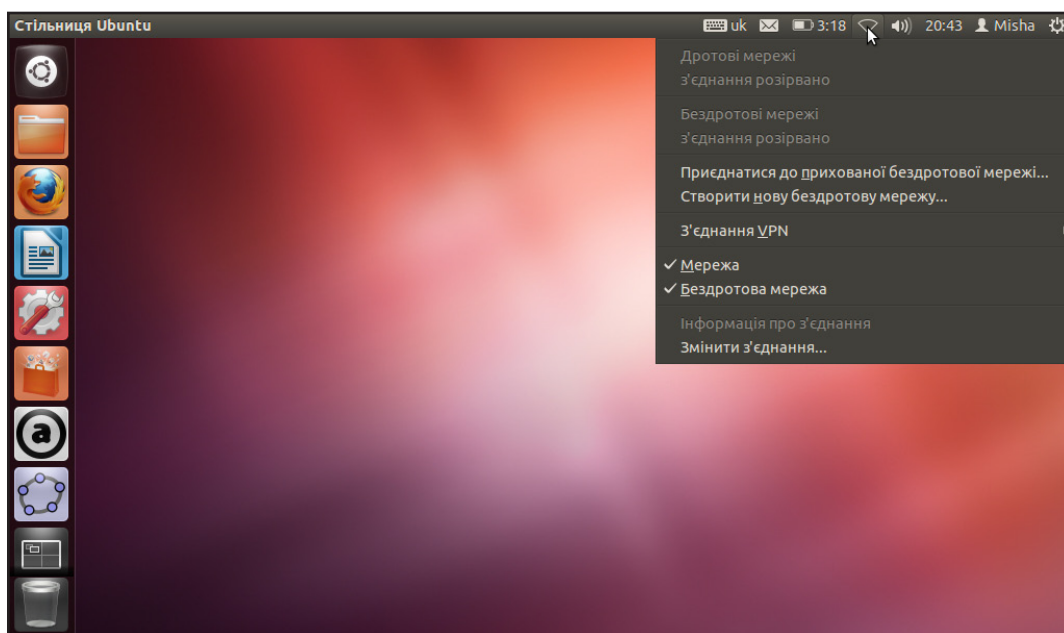


Рис.2. Створення бездротової мережі

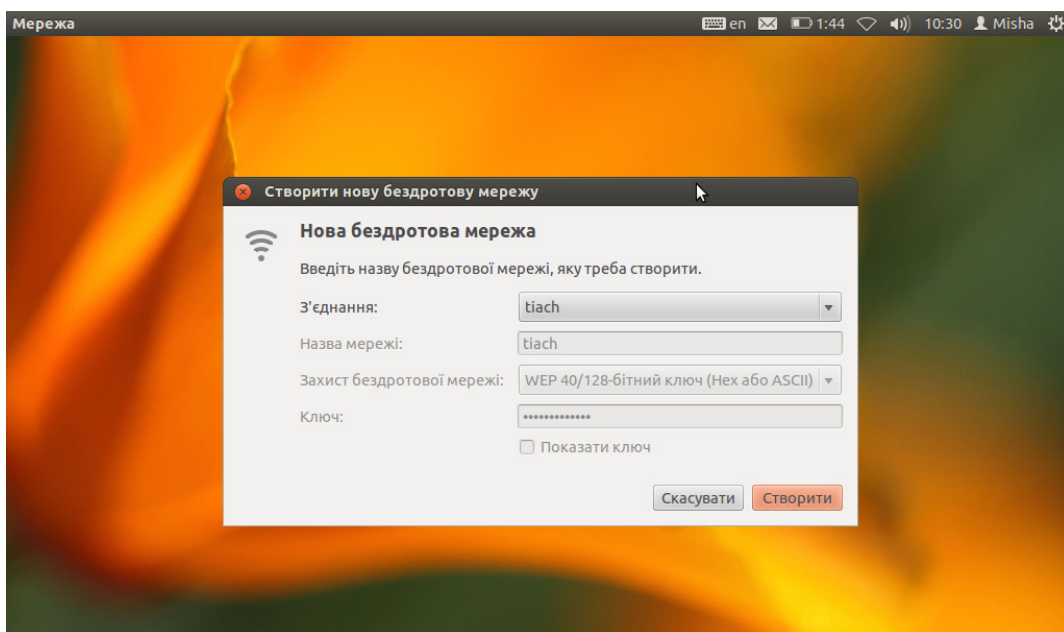


Рис.3. Створення точки доступу за допомогою системи Linux Ubuntu 12.04

Клацнувши по зображенню із мережею, що знаходиться у верхньому правому кутку екрана на верхній панелі, вибираємо пункт «створення нової безпроводної мережі». Таким чином ми створюємо безпроводну мережу і на екрані монітора відображається усі необхідні параметри для створення безпроводної мережі (Рис. 3). Студентам необхідно повідомити назву мережі, пароль доступу (за необхідності) та URL-адресу сайту для доступу до відповідного сервісу.

Після виконання вказаних дій на пристрої викладача у верхньому правому кутку екрана з'являється зображення іконки монітора. Цим самим система Linux Ubuntu 12.04 підтверджує факт створення безпроводної мережі, тобто комп'ютер викладача переведено в режим точки доступу,

що надає можливість обміну даними між ноутбук сервером та клієнтськими пристроями студентів.

Дану технологію «мобільного серверу» можна реалізувати і на базі Windows server 2008, але вона дещо громізка і потребує значно більше налаштувань, що є доволі кропіткою роботою.

Для того, щоб з'ясувати місце запропонованої технології серед сучасних ІКТ, розглянемо більш детально моделі хмарних обчислень.

На даний час відсутній достатній досвід застосування в педагогічних цілях технологій хмарних обчислень. Відсутність державних ДСТУ та сформованих єдиних чітких понять або означень утруднюють проведення класифікації

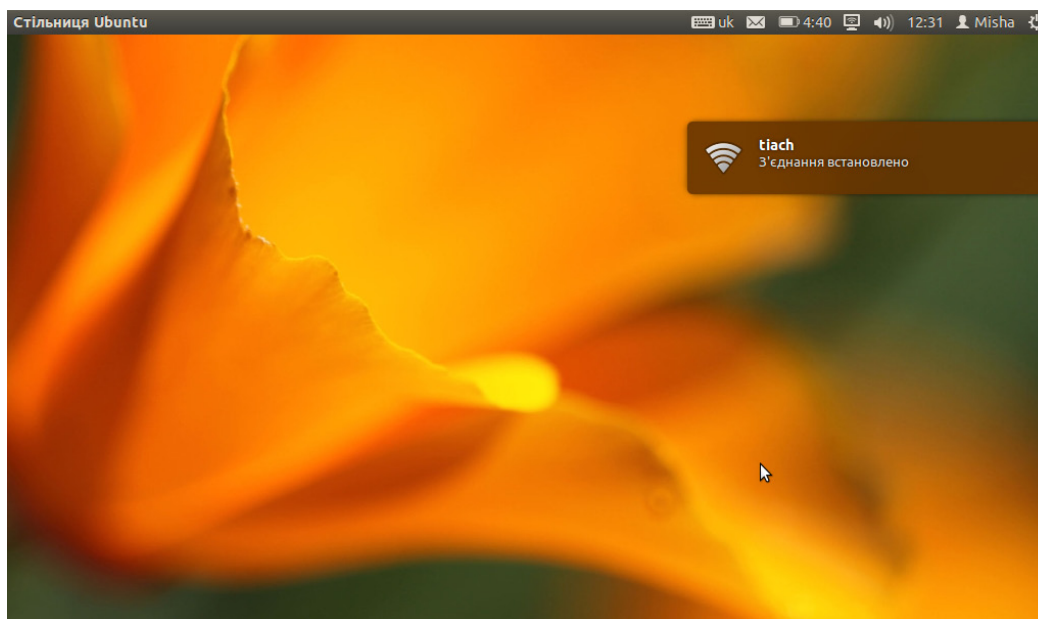


Рис.4. Повідомлення системи Linux Ubuntu 12.04 про створення мережі

різних педагогічних технологій та визначення ступеня їх приналежності до моделі хмарних обчислень. Це в свою чергу уповільнює широке запровадження в педагогічній практиці новітніх підходів, що базуються на моделі ХО. В той же час стандартами NIST визначено моделі розгортання та обслуговування хмарних обчислень, а також зафіксовано їх обов'язкові ознаки [8].

З огляду на запропоновану модель обміну даними між викладачем та студентами під час аудиторного заняття та розроблену технологію її реалізації пропонується введення поняття мобільна хмара викладача. Під цим поняттям розумітимемо хмару, що може бути створена викладачем в будь-якій навчальній аудиторії, на основі використання лише персонального комп'ютера, забезпеченого можливістю працювати в режимі дочки доступу, що надає можли-

вість створення безпроводної локальної мережі для надання сервісних послуг.

Висновки. Сформульовано та висвітлено проблему оперативної роздачі останніх версій електронних навчальних матеріалів під час аудиторного заняття, яка пов'язана із можливістю та необхідністю постійної модифікації електронних навчальних матеріалів у напрямі їх вдосконалення. Запропоновано модель організації аудиторного заняття із забезпеченням оперативної роздачі останніх версій електронних навчальних матеріалів та технологію її реалізації.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі є застосування технології Ulteo OVD та CKM SAGE, що надасть можливість студентам здійснювати обрахунки на стороні серверу викладача під час аудиторного заняття.

Література та джерела

1. Биков В.Ю. Технології хмарних обчислень – провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти України // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – №6. – С.3-11
2. Крупський Я.В. Розвиток системи Maple у навчанні математики майбутніх інженерів-механіків: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.10 «інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / Крупський Ярослав Володимирович. – Київ, 2012. – 20 с.
3. Михалевич В.М. Розвиток системи maple у навчанні вищої математики Інформаційні технології і засоби навчання / В.М.Михалевич, Я.В.Крупський. – 2011. – №1 (21) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.journal.iitta.gov.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Крупський Я.В. Перевірка ефективності використання навчальних maple-тренажерів для організації самостійної роботи студентів / Я.В.Крупський // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – №1 (27) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.journal.iitta.gov.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Михалевич В.М. Дослідження дидактичних принципів розробки тестових завдань в середовищі MAPLE / В.М.Михалевич, О.І.Тютюнник // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві": Конференція проводиться в рамках проекту "Освітні вимірювання, адаптовані до стандартів ЄС" за програмою Європейського Союзу Tempus та з нагоди 175-річчя Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С.63-64
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу <www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Михалевич В.М. Підвищення ефективності самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою Maple-технологій (перевіряючий комплекс) / В.М.Михалевич, Я.В.Крупський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Випуск 23 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2010. – С.195-199
8. NIST Definition of Cloud Computing [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://csrc.nist.gov/publications/nistpubs/800-145/SP800-145.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ..

Данная статья посвящена формулировке проблемы оперативной раздачи последних версий электронных материалов во время аудиторных занятий по высшей математике и разработке путей ее решения на основе приближенной модели облачных вычислений. Показано, что данная проблема связана с возможностью и необходимостью постоянной модификации электронных учебных материалов в направлении их совершенствования. Предложена модель организации аудиторного занятия с обеспечением оперативной раздачи последних версий электронных учебных материалов и технологию ее реализации на основе Linux Ubuntu, что предполагает наличие персональных мобильных устройств

у студентов и отсутствию доступа к глобальной или локальной университетской сетей.

Ключевые слова: оперативная раздача, последние версии электронных материалов, облако, учебные Maple-тренажеры, ноутбук-сервер.

This article focuses on the formulation of the problem of distribution of operational latest versions of electronic materials during practical classes in higher mathematics and develop ways to solve it based on an approximate model of cloud computing. It has been shown that the problem being related to the possibility and the need for constant updating of electronic learning material in the direction of their improvement. A model of classroom lessons has been proposed ensuring rapid distribution of the latest versions of e-learning materials and technology for its implementation on the basis of Linux that requires a personal mobile devices to students and absence access to global or local university networks.

Key words: operational distribution, the latest version of Electronic Materials, cloud, Maple-training simulators, laptop-server.

УДК 378.14

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ТА СПІЛКУВАННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Олійник Катерина Сергіївна

м.Хмельницький

У статті розглянуто етичні принципи(гуманізму, доцільності дій, естетичної привабливості поведінки, врахування народних звичаїв і традицій), компоненти моральної свідомості соціального працівника(моральні знання, моральні переконання і моральну потребу); проаналізовано категорії етики спілкування необхідні для професійної діяльності(етична свідомість, етичні відношення, етична дія та професійний обов'язок); визначено функції, які виконують моральні норми, що регулюють професійну поведінку(оцінну, регулятивну, організаційну, керівну, мотиваційну, координуючу, комунікативну, виховну).

Ключові слова: етичні принципи, моральні норми, свідомість, етика, соціальний працівник.

Професійне становлення фахівця із соціальної роботи – цілісний і безперервний процес розвитку практичної, освітньої й дослідницької діяльності особистості у соціальній сфері, орієнтований на формування професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, адекватних кваліфікаційним вимогам та етичному стандарту професії.

Специфіка сучасної соціальної роботи вимагає високого рівня професіоналізму, що включає в себе і професійну етику та етику спілкування. Запорукою успішності соціально-педагогічної діяльності є застосування етичних принципів.

На жаль, цій проблемі на сьогодні не приділено належної уваги: спостерігається слабка підготовленість соціальних педагогів, розрив між теорією і практикою соціально-педагогічної діяльності. Також, процес формування професійно-етичної культури соціального педагога не підданий серйозному спеціальному аналізу, хоча вже є роботи, що розкривають той чи інший аспект даної проблеми. Так, свій внесок у вивчення формування професійної етики соціального педагога зробили у своїх працях такі вчені як М. Бахтін, Г. Белякова, Г. Медведєва, С. Савкіна, М. Фирсов, Е. Ярська-Смирнова; питанням культури мови соціального педагога в процесі спілкування з різними категоріями клієнтів присвячені дослідження А. Бойко, Н. Бондаренко, О. Брижоватої.

У роботах науковців наголошується, що культура мови, підґрунтя якої становить мовний етикет, відіграє величезну роль у спілкуванні не лише соціального педагога та клієнта – правилами мовного етикету користується кожна людина. Під мовним етикетом розуміється сукупність

мовних засобів, що регулюють нашу поведінку в процесі спілкування. Це найпоширеніші вербальні форми, з якими люди звертаються один до одного, такт. Саме в мовній поведінці людини виразняються справжня повага до інших людей. Мовний етикет робить спілкування соціального педагога і клієнта ефективним, бажаним, результативним [4, с.169-172.].

Спілкування у соціальній психології спілкування розглядається як складна взаємодія людей, в процесі якої здійснюється обмін думками, почуттями, емоціями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо. Спілкування – необхідна умова формування, існування й розвитку особистості. Виділяють різноманітні форми спілкування: безпосереднє, формальне й неформальне, парне й групове [1, с.317]. Тому рання діагностика та формування комунікабельності, красномовства в майбутніх соціальних педагогів є важливою складовою їх професійного становлення.

Метою статті є виявлення етичних принципів, компонентів моральної свідомості соціального працівника та категорій етики спілкування, необхідних для успішної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Основою особистості соціального працівника є моральність як внутрішня, духовна якість людини. На думку Ярської-Смирнкової, моральна свідомість соціального працівника містить три необхідні компоненти: моральні знання, моральні переконання і моральну потребу [5].

Моральні знання – основні знання про етику, мораль і моральність, у тому числі і в галузі професійної діяльності, соціальний працівник отримує в процесі навчання в середньому спеціальному чи вищому навчальному закладі, на курсах і факультетах підвищення кваліфікації. Слід зазначити, що знання норм моралі не завжди породжує моральність поведінки, і тому необхідно визнати, що стосовно практики професійної діяльності знання зберігають значну самостійність – вони можуть не використовуватися в професійній діяльності. У цьому разі спостерігається явище так званої "подвійної моралі", тобто особа теоретично може чудово орієнтуватися в питаннях моральності, у тому числі і професійної моралі, але не вважає для себе обов'язковим слідувати її вимогам.

Моральні переконання – заснована на досвіді та зна-

нях впевненість соціального працівника в справедливості вимог професійної моралі. Моральні переконання є більш високим ступенем розвитку особистості фахівця, його свідомості, оскільки засновані на глибокій і всебічній оцінці особистістю відомих їй моральних норм, перевірці їх соціальною практикою, життєвим і професійним досвідом, їх внутрішньому схваленні й органічному прийнятті як єдино правильних і можливих. Моральні переконання вимагають від фахівця вміння поглянути на свою працю з точки зору інтересів справи, з'ясувати співвідношення між тим корисним, що він робить для суспільства і клієнтів, і тим, що він зобов'язаний зробити. Моральні переконання визначають теоретичну і практичну підготовленість спеціаліста до професійної діяльності, є підставою для його свідомого ставлення до своєї поведінки та дій у практиці соціальної роботи.

Моральна потреба – найвищий ступінь моральної свідомості соціального працівника, яка характеризується наявністю моральної потреби в дотриманні вимог професійної етики. Коли дотримання вимог професійної етики стає внутрішньою потребою людини, вона відповідно до етичних принципів організовує всі свої вольові та емоційні якості, спрямовує зусилля на вирішення етично складних проблем саме з точки зору моральності. У цьому разі дотримання вимог професійної етики стає стійкою якістю особистості, потужним фактором, що мобілізує її для організації своєї поведінки і діяльності, справою боргу та совісті, честі і гідності. Керуючись своїми моральними потребами, фахівець не може поступитися ними і вчинити дії, що з його точки зору не відповідають критеріям добра і зла, але ситуативно зумовлені як необхідні.

Етика соціальної роботи, як і будь-яка інша наука, має свої основні категорії, тобто ствердження, основні й загальні ознаки; загальне фундаментальне поняття того чи іншого розділу науки. До категорій етики соціальної роботи належать: етична свідомість, етичні відношення, етична дія та професійний обов'язок.

Свідомість – відношення до світу через систему знань. Завдяки свідомості людина в процесі діяльності не тільки дістає інформацію про сучасне, а й передбачає майбутнє, не лише відображає наявне, а й конструює належне. Вихідним пунктом людського ставлення до світу є перетворення його відповідно до людських потреб, що виливається у форму діяльності – створення ідеальної моделі бажаного майбутнього, визначення мети і засобів, розробка програми діяльності. Завдяки свідомості людина здатна відтворювати дійсність через мислення, піддаючи ідеальному випробуванню різноманітні моделі можливих ситуацій.

Етична свідомість соціального працівника є відображенням соціального буття і діяльності, яке виникає у процесі професійних відношень. Ця свідомість є суб'єктивним відображенням моралі, оскільки об'єктивна соціальна необхідність і суспільні потреби відображаються у свідомості спеціаліста як ідеї про необхідну (відповідну) поведінку і діяльність. Особлива форма усвідомлення спеціалістом соціальної необхідності набуває специфічного морального підґрунтя: поведінка і діяльність розглядається не з точки зору їх необхідності, а з точки зору їх моральної цінності.

Відношення – категорія, яка відображає один з об'єктивних моментів взаємозв'язку речей. Відношення відображає взаємозумовленість компонентів дійсності в процесі розвитку. Етичні відношення етики соціальної роботи існують у типах та формах.

Етика соціального працівника ґрунтується на загальнолюдській моралі, загальнодержавному громадянському

законодавстві та загальноприйнятих етичних нормах наукової роботи й спілкування. Сутність та зміст найбільш повно та послідовно розкривається за допомогою аналізу структури, у якій можна виокремити такі блоки [2, с.24]:

1. Етика ставлення соціального робітника до своєї праці, до предмета своєї діяльності.

2. Етика "вертикальних" відносин у системі "соціальний робітник – клієнт", яка розглядає основні принципи та норми таких взаємин та вимог, що висувуються до особистості та поведінки соціального робітника.

3. Етика "горизонтальних" відносин у системі "соціальний робітник – робітник", у якій розглядаються ті відносини, що регламентуються не стільки загальними нормами, скільки специфікою діяльності та психології соціального робітника.

4. Етика адміністративно-ділових відносин соціального робітника та керівних структур, яка встановлює обом сторонам визначені норми поведінки та професійної діяльності.

Побудова своєї поведінки згідно правил етикету вимагає від соціального педагога тих принципів, що відображають моральні вимоги до культури відносин, а саме [3]:

1) *принцип гуманізму*. Він вимагає від соціального робітника поваги до людини, визнання гідності її особи, доброзичливого ставлення. Принцип втілюється в таких вимогах до поведінки соціального працівника, як ввічливість, тактовність, скромність, чуйність, уважність і точність;

2) *принцип доцільності дій*. Сучасний етикет відрізняється в першу чергу своєю доцільністю. Основні його правила перебувають у тій чи іншій формі вимоги не створювати своїми діями додаткових проблем оточенню і самому собі. Тому вимагається не заучування правил, а творче їх використання відповідно до конкретних ситуацій;

3) *принцип естетичної привабливості поведінки* (краси поведінки). Етикет нашого часу вимагає, щоб поведінка і зовнішній вигляд людини відповідали душевним якостям особистості, тому поведінка і зовнішній вигляд фахівця повинні бути естетичними, привабливими. Не можна з'являтися в установі і тим паче перед клієнтом у недбалому чи неохайному вигляді, оскільки це неестетично. Одяг може бути недорогий – це зрозуміло і буде нормально сприйнято клієнтом, але якщо він брудний, пом'ятий – це викличе негативне ставлення до соціального працівника. У розмові з клієнтом слід помірно користуватися такими засобами невербального спілкування, як міміка та пантоміміка – надмірність жестів може бути витлумачена як нещирість, награність; повна їх відсутність – як скутість чи байдужість; в той час як благородна стриманість жестів є ознакою врівноваженості і духовної сили. Мова повинна бути спокійною, плавною, зрозумілою, без вульгаризмів і неологізмів;

4) *принцип врахування народних звичаїв і традицій*. Його важливо дотримуватися в роботі тому, що кожен народ має власну невербальну знакову систему, звичаї і традиції, багато з яких свято шануються. При всій їх схожості в основі – повага до старших, надання допомоги слабким і їх захист, вміння триматися з гідністю – прояв їх може бути різним. І соціальному працівнику, щоб випадково не потрапити в незручне становище, слід вивчати традиції і звичаї того народу, з представниками якого він працює.

Моральні норми, які регулюють професійну поведінку, та відношення, що виникають у процесі професійної діяльності, у соціальній роботі виконують певні функції:

– оціночну: дають можливість оцінювати з точки зору відповідності моральним нормам і принципам поведінку,

дії, цілі, завдання учасників процесу, їх прагнення, наміри, обрані засоби досягнення мети і кінцеві результати;

- регулятивну: регулюють поведінку і дії соціального працівника у різних формальних і неформальних ситуаціях, щоб вони гармонійно вписувались у діяльність всієї професійної групи й відповідали суті професії;

- організаційну: слугують покращенню організації соціальної роботи, вимагаючи від учасників процесу діяльності творчого виконання своїх обов'язків та професійного обов'язку;

- керівну: виступають як засіб соціального керівництва поведінкою і діями соціального працівника у ході процесу в інтересах справи;

- мотиваційну: спонукають до формування соціально і професійно схвальних мотивів діяльності;

- координуючу: забезпечують співробітництво всіх учасників процесу надання соціальної допомоги клієнту, яке будується на основі довіри і взаємної допомоги;

- регламентуючу: спрямовують і обумовлюють вибір соціальними працівником чи соціальною службою цілей, методів та засобів надання допомоги клієнту;

- комунікативну: виступають як засіб комунікації між спеціалістами та їх клієнтами;

- відтворюючу: дозволяють відтворювати дії соціальних працівників і відношення соціальних працівників між собою та з клієнтами на основах моралі;

- виховну: виступають як засіб виховання та вдосконалення особистості соціального працівника, його клієнта та соціального оточення клієнта;

- оптимізуючу: сприяють підвищенню ефективності та якості соціальної роботи, підвищенню статусу професії в

суспільстві, рівня його моральності;

- раціоналізуючу: полегшують соціальному працівнику вибір цілей, методів, засобів впливу, найефективнішого та сприйнятливого з точки зору професійної моралі рішення;

- стабілізуючу: сприяють стабілізації усіх типів відношень, у які вступає соціальний працівник, уникненню, вирішенню й згладжуванню протиріч, що виникають у процесі соціальної роботи між її суб'єктами та об'єктами;

- превентивну: застерігають, захищають соціального працівника від вчинків та дій, що завдають шкоди клієнту та суспільству;

- прогностичну: дозволяють прогнозувати дії та поведінку окремих соціальних працівників та їх колективів, їх етичний розвиток;

- інформаційну: прилучають соціальних працівників до системи цінностей професійної соціальної роботи та професійної моралі;

- соціальну: сприяють створенню умов, сприятливих для здійснення соціальної роботи в суспільстві;

- соціалізуючу: слугують справі прилучення соціального працівника до пануючої у суспільстві системи цінностей та моралі.

Таким чином ми виявили етичні принципи, компоненти моральної свідомості соціального працівника (моральні знання, моральні переконання і моральну потребу) та категорії етики спілкування (етична свідомість, етичні відношення, етична дія та професійний обов'язок), необхідні для успішної діяльності майбутніх соціальних працівників. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на розробку методик формування та розвитку професійної етики та культури спілкування соціальних працівників.

Література та джерела

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Краснова Н.П. Этика ставлення соціального педагога до своєї праці / Н.П.Краснова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 4. – С.24
3. Лихачев Л.С. Школа этикета: поучения на всякий случай / Л.С.Лихачев. – Екатеринбург Сред.-Урал. кн. вид-во, 1995.
4. Міжнародні етичні стандарти соціальних працівників // Соціальна робота: В 3 ч. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2004. – Ч.1: Основи соціальної роботи / За ред. Т. Семигіної та І. Григи. – 2004. – С.169-172
5. Ярская-Смирнова Е. Профессиональная этика социальной работы: учеб. / Е.Ярская-Смирнова. – М.: Ключ, 1998.

Рассмотрены этические принципы (гуманизма, целесообразности действий, эстетической привлекательности поведения, учета народных обычаев и традиций), компоненты нравственного сознания социального работника (нравственные знания, нравственные убеждения и нравственную потребность); дан анализ категории этики общения необходимы для профессиональной деятельности (нравственное сознание, этические отношения, нравственное действие и профессиональный долг); определены функции, которые выполняют нравственные нормы, регулирующие профессиональное поведение (оценочную, регулятивную, организационную, руководящую, мотивационную, координирующую, коммуникативную, воспитательную).

Ключевые слова: этические принципы, моральные нормы, сознание, этика, социальный работник.

The article deals with ethical principles (humanity, expediency action aesthetically pleasing behavior, taking into account people's customs and traditions), components of the moral consciousness of the social worker (moral knowledge, moral beliefs and moral necessity); analyzes category ethics of communication needed for professional practice (ethical awareness, ethical attitude, ethical and professional duty action); defines functions that perform the moral standards that govern professional behavior (evaluation, regulatory, organizational, leadership, motivation, coordination, communicative, educational).

Key words: ethical principles and moral norms, conscience, ethics, social worker.

ДИДАКТИЧНІ ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ У СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Олефіренко Надія Василівна
м.Харків

У статті проаналізовано зміни, які відбулися у системі дидактичних засобів і зумовлені впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Розкрито можливості інформаційно-комунікаційних технологій, які вплинули на зміну якості сучасних засобів навчання. Розроблено й представлено класифікацію дидактичних засобів за їх роллю у навчальному процесі, яка дає уявлення про спектр електронних засобів, їх місце в системі засобів навчання та аспекти застосування. Висвітлено сутність поняття «дидактичні електронні ресурси».

Ключові слова: дидактичні засоби, електронні засоби, дидактичні електронні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології, класифікація дидактичних засобів.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реалізація низки заходів, передбачених державними програмами інформатизації освіти, і спрямованих на широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес призвело до суттєвих змін у системі дидактичних засобів. У навчанні школярів поряд з традиційними засобами все частіше використовуються електронні – мультимедійні презентації, підручники та посібники, тренажери, енциклопедії, довідники тощо. Крім того, вчителі використовують й такі засоби, які не призначалися для навчальних цілей, проте є доцільними, зручними й потрібними на уроці – географічні мапи, відеозйомки, статистичні дані тощо. Для позначення таких електронних засобів у педагогічній літературі використовують цілий спектр термінів, які підкреслюють той чи інший їх аспект – «педагогічні програмні засоби», «навчаючі програми», «електронні освітні ресурси», «дидактичні електронні ресурси» тощо. Це зумовлює доцільність розгляду зазначених понять й визначення місця електронних засобів у системі сучасних засобів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідниками запропоновано багато класифікацій дидактичних засобів, зокрема й таких, що включають електронні засоби навчання. Так, Г.І. Хозяїнов засоби навчання інтегрує в такі групи: підручники і навчальні посібники, засоби наочності, засоби для здійснення практичних дій, технічні засоби навчання, допоміжні засоби навчального процесу. При цьому група технічних засобів навчання включає технічні засоби інформації, технічні засоби контролю, інформаційно-контролюючі засоби, тренажерні технічні засоби, навчаючі комплекси на базі ЕОМ [7, с.132]. Розглядаючи сучасні засоби навчання («засоби навчання нового покоління»), О.Я.Савченко виокремлює групи засобів навчання за способом подання інформації: друковані матеріали, натуральні об'єкти, моделі, муляжі і макети, технічні засоби навчання. До технічних засобів автор відносить статичні та динамічні проекції (анімаційні зображення, відео фрагменти, динамічні керовані моделі); відтворення звуку (звуковий супровід відео- й анімаційних зображень, динамічних керованих моделей). Крім того, автор зазначає наявність окремих груп засобів – групи інструментів і спеціального обладнання (наприклад, для уроків трудового навчання) та програмно-апаратне обладнання (мультимедійні програмні засоби, проектор, інтерак-

тивна дошка) [6, с.317-321]. Аналіз психолого-педагогічних досліджень вказує на певне дублювання засобів навчання, віднесення засобів одного типу (посібників) до різних груп через спосіб їх створення та зберігання (електронні посібники відносять до технічних засобів, а друковані – до підручників) тощо.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз змін у системі сучасних засобів навчання, й визначення сутності й ролі дидактичних електронних ресурсів у зазначеній системі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зазначимо, що використання в школі електронно-обчислювальних машин (ЕОМ, які в подальшому стали називати комп'ютерами) багатьма педагогами розглядалося як поява чергового технічного пристрою, який зможе виконати окремі функції вчителя. Перші спроби побудови навчального процесу з використанням комп'ютера пов'язані з появою засобів програмованого навчання. Програмовані підручники, на відміну від традиційних, не тільки визначали зміст навчання, але й здійснювали функцію управління діяльністю учня, хоча й в обмеженому варіанті. Попри безумовні позитивні риси комп'ютерного програмованого навчання як організованого та індивідуалізованого технологічного процесу, воно не виправдало завищених очікувань: універсальний «електронний учитель» не виявився здатним замінити вчителя і забезпечити засвоєння необхідних знань учнями. Певна розчарованість у комп'ютері як універсальному «електронному вчителю», який самостійно забезпечить засвоєння учнями необхідних знань, замінить вчителя на будь-якому етапі уроку призвела до приниження його ролі і визначення його місця як звичайного технічного пристрою. Проте усвідомлення потужностей комп'ютера для навчального процесу призводить до наукових розробок у галузі психології, дидактики, кібернетики, пов'язаних з пошуком ефективних шляхів використання комп'ютера та комп'ютерної техніки у навчальному процесі. У 1980 році С.Пейперт, виступаючи на конгресі ІФІП-80 у Японії, передбачив всебічне вторгнення комп'ютера у життя дитини, змінення його ролі – із складного технічного пристрою до звичайного інтелектуального знаряддя та партнера у діяльності дитини.

Новий етап у розвитку дидактичних засобів пов'язаний із появою технологій мультимедіа. У навчанні стало можливим використовувати:

- графічні засоби для наочного подання інформації – фотографії, рисунки, схеми, графіки, слайди, креслення, «інфографіку». Розвиток технологій обробки графічних зображень дозволив збагатити навчальний процес високоякісними двовимірними та тривимірними зображеннями, схемами, «інфографікою», які містять значний обсяг структурованої інформації. Сучасні технології дозволяють школяреві здійснювати й певні маніпуляції із зображеннями – збільшити зображення для розгляду найдрібніших деталей, переміщувати та обертати його для розгляду об'єкту з різних сторін;
- звукозаписи – голос, музичні твори, звуки природи. Сучасні засоби зберігання та відтворення звуку дозволяють використовувати у навчальному процесі записи звуків живої природи, записи музичних та літературних творів, звукові ефекти для звернення уваги школярів,

голосові пояснення тощо. Крім того, поява засобів розпізнавання мовлення розширили можливості навчання мов – рідної та іноземної;

- відеофрагменти та відеоефекти – учбові відео- та кіно-фільми, відео-записи реальних подій. Зростання ємності та надійності носіїв зберігання інформації призвело до можливості зберігання відеоматеріалів у цифровому вигляді, що значно полегшує їх використання у навчальному процесі. Перевагою оцифрованих відеоматеріалів є можливість їх копіювання та тиражування без втрати якості;
- анімовані зображення та анімаційні ефекти – послідовність змінюваних зображень, які дають змогу не тільки наочно подати зміст вивчаемого матеріалу, продемонструвати перебіг процесу, але й контролювати увагу школяра, привернути його увагу до окремих положень. Поряд з перевагами, анімаційні ефекти можуть зашкодити у засвоєнні навчального матеріалу, оскільки увага школяра може бути зосереджена не на змісті матеріалу, а на ефектах, що супроводжують його подання.

Визнання педагогічних можливостей таких засобів стимулювало розробку і впровадження значної кількості мультимедійних програмних засобів навчального призначення, які використовувалися у потрібний момент уроку.

З подальшим удосконаленням інформаційних технологій педагогічні програмні засоби збагатилися новими можливостями – інтерактивністю, застосуванням моделювання та комунікативністю. Інтерактивність дозволила розвивати активно-діяльнісні форми навчання. Вперше за допомогою педагогічного програмного засобу школярі могли не тільки читати текст, переглядати зображення, але й виконувати дії у середовищі засобу. Комп'ютерне моделювання замінило кошкові й небезпечні експериментальні дослідження, дало змогу демонструвати і досліджувати явища, які є недоступними для безпосереднього сприйняття, швидкоплинні або занадто повільні процеси, реальне виконання яких або демонстрація в класі утруднена або неможлива. Стало можливим створювати віртуальні моделі – моделі уявних об'єктів, які не існують у реальному світі, віртуальні середовища – об'ємний віртуальний простір, де імітовано можливість переміщення користувача відносно об'єктів простору і дій з ними. Серед моделюючих навчальних програм знаходять розповсюдження програми-симулятори, в яких передбачено занурення школяра в певну ситуацію, вирішення якої можливе при правильному розв'язанні низки завдань предметного змісту.

Розвиток інформаційних технологій, поява нових потужних можливостей програмних засобів для забезпечення різних етапів навчання зумовило появу значного арсеналу педагогічних програмних засобів – електронних посібників та підручників, тренажерів, контролюючих систем, предметних середовищ, енциклопедій та довідників тощо, кожен з яких має свої функції та особливості.

Наступний етап у розвитку дидактичних засобів пов'язаний із появою цифрових технічних пристроїв, які сумісні з комп'ютером і слугують для створення, зберігання або відтворення різних видів інформації, – цифрові фотокамери, відео та веб-камери, аудіопристрої, проекційна техніка, інтерактивні дошки тощо. Слід зауважити, що поява в школі будь-якого нового пристрою, підключеного до комп'ютера, значним чином розширює можливості вчителя та учнів. З появою цифрових пристроїв та засобів редагування цифрової інформації учитель отримав новий потужний інструментарій для модифікації існуючих дидактичних

ресурсів і створення авторських, з використанням матеріалів власних відео- зйомок, фотографій тощо. Це дає змогу не тільки збагатити спектр дидактичних засобів, інтегрувати зміст навчання з реаліями оточуючого світу, а й зробити процес навчання точно скоригованим на досягнення поставленої дидактичної мети з урахуванням конкретних особливостей учнів даного класу.

Серед технічних пристроїв, які підключаються до комп'ютера, окреме місце займають навчальні лабораторні комплекси. Застосування таких комплексів перетворює комп'ютер на потужний інструмент експериментальної діяльності [3]. Лабораторні комплекси включають набори датчиків, перетворювачів, вимірювальних приборів, електронних конструкторів, робототехнічних установок, шкільних метеорологічних станцій, блоки живлення та інше обладнання, яке підключене до комп'ютера. Таким чином, навчальний експеримент наближається до наукового, і школярі поступово набувають досвіду, корисного для здійснення реальних експериментів і проведення досліджень з використанням сучасних наукових засобів і технологій [3].

Наступний етап у розвитку дидактичних засобів пов'язаний із можливостями, що надали мережні технології для навчання. З'явилися нові педагогічні інструменти, які можуть бути використані як для організації дистанційного синхронного або асинхронного навчання, так і для стаціонарного: віртуальні дошки (математичні, фізичні, хімічні, шахові та ін.), лабораторії (фізичні, математичні, хімічні), класи тощо. За допомогою комп'ютерної мережі стало можливим скористатися на уроці даними супутникового зв'язку і розглянути конкретну місцевість або планету, зірки тощо; ознайомити учнів з відеозаписами проведених наукових експериментів; організувати відвідування віртуального музею – художнього, технічного та ін.; залучити учнів до розв'язання задач, поставлених на реальних даних сьогодні. Для створення власного унікального уроку вчитель може скористатися безліччю методичних розробок, опублікованих у веб-просторі. Комп'ютерна мережа знімає проблеми розповсюдження навчальної інформації серед школярів, допомагає учням бути більш активними і незалежними, спільно працювати над завданнями, не помічаючи кордонів, вчитися один в одного, мати доступ до зручної і цікавої їм літератури.

Зі збільшенням ролі Інтернету в освіті та розширенням можливостей вчителя і школярів у навчанні в педагогічній літературі спостерігаються спроби представити комп'ютерну мережу, телекомунікаційні сервіси (електронну пошту, телеконференції тощо), веб-сайти та веб-портали як особливий вид дидактичних засобів. На наш погляд, це не є правомірним, оскільки дидактичне значення має контент, представлений на сайтах мережі, а місце його зберігання, так само як і засоби інформаційного обміну до засобів навчання відносити не доцільно.

Вищезазначене дає підставу для висновку, що впровадження в освітній процес новітніх інформаційно-комунікаційних технологій призвело до суттєвих змін у системі дидактичних засобів:

- традиційні друковані засоби навчання (навчальні підручники, посібники, робочі зошити тощо) поступово витісняються електронними. Змінилася не тільки форма зберігання навчальної інформації, відбулися якісні зміни у сутності та структурі засобів навчання. Сучасні електронні дидактичні засоби вже не можуть бути зведені до друкованих видань без втрати їх функціональності;
- змінилася якість ілюстративного матеріалу, який вико-

ристовується для демонстрації тих або інших теоретичних положень. Сучасні графічні зображення, створюють ілюзію присутності, дозволяють школярам розглянути об'єкт у різних ракурсах і при цьому не втрачають своєї якості при багаторазовому використанні. Змінилася якість засобів схематичного подання інформації – схем, таблиць, графіків;

- змінилася частка дидактичних засобів, які вчитель самостійно створює для потреб конкретного уроку. Для підготовки необхідних для уроку дидактичних засобів вчитель може скористатися сучасними цифровими пристроями, які надають можливість швидко виокремити, відредагувати та скомпонувати потрібні фрагменти зображень, відеозаписів, презентацій, електронних курсів тощо;
- змінився інструментарій для проведення експериментальних досліджень. Стало можливим використовувати віртуальні лабораторії; шкільний експеримент наблизився до реального наукового дослідження;
- змінилися засоби подання і відтворення інформації. Вчитель отримав можливість скористатися новим інструментарієм – технічними пристроями для відтворення інформації в електронній формі та програмними засобами – віртуальними дошками, картами знань тощо.

Поява електронних засобів суттєво розширила і збагатила спектр засобів навчання. Зміни, що відбулися у системі дидактичних засобів різноманіття підтипів, що зумовлені їх різним функціональним призначенням призводять з одного боку, до складної схеми класифікації дидактичних засобів, а з іншого – до їх дублювання по відношенню до інших засобів навчання. У зв'язку з цим вважаємо доцільним виокремити типи дидактичних засобів для будь-якої форми їх подання або зберігання за їх роллю у навчальному процесі, і визначити місце дидактичних електронних ресурсів у системі засобів навчання.

Основною функцією, які виконують дидактичні засоби у навчальному процесі, є полегшення й поглиблення пізнання школярами дійсності та отримання знань про дійсність [4, с.254]. Найкращим засобом для пізнання дійсності є сама дійсність – об'єкти навколишнього середовища в їх природному стані, процеси, явища, які існують незалежно від дидактичних потреб школи. Використання у навчальному процесі природних об'єктів дають змогу збагатити особистий досвід учнів, одержати необхідні уявлення.

Пізнання дійсності може відбуватися через заміники – моделі об'єктів, до яких відносяться й комп'ютерні моделі, муляжі, рисунки, картини, музичні твори, відеозаписи, схематичні зображення, формули тощо. Моделі є біднішими самої дійсності, оскільки в них втрачається ціла низка індивідуальних деталей і багатьох подробиць, проте вони відіграють у навчанні не меншу роль, ніж природні об'єкти, які вони відображають [5]. Крім того, пізнання дійсності відбувається за допомогою розмаїття засобів, в яких викладено відомості про об'єкт дійсності – підручників, енциклопедій, мультимедійних презентацій, навчальних кінофільмів тощо. Таким чином, до першої групи дидактичних засобів відносимо ті засоби, що є джерелом інформації. До цієї групи входять такі засоби: об'єкти навколишньої дійсності в їх природному стані; моделі об'єктів навколишньої дійсності – матеріальні (муляжі, зменшені копії об'єктів), образні (картини, рисунки, фотознімки, аудіо записи), вербальні (усний опис об'єкту, озвучені тексти), знакові (схеми, креслення,

хімічні формули, мапи), віртуальні (аналоги реальних або абстрактних об'єктів у віртуальному середовищі).

Дидактичні засоби виконують й функцію «розвитку діяльності, яка перетворює дійсність» [2, с.305] – інтенсифікації формування умінь й навичок. Отже, другу групу дидактичних засобів утворюють засоби, які забезпечують успішне формування умінь й навичок школярів. До цієї групи засобів відносимо електронні тренажери, збірки вправ.

Дидактичні засоби виконують функції контролю й діагностики навчання школярів. Для цього використовують спеціально розроблені тести, збірки контрольних завдань і вправ, контролюючі та діагностуючі електронні засоби тощо. Отже, третю групу дидактичних засобів складають засоби для здійснення контролю й діагностики навчального процесу.

Функцією дидактичних засобів є інструментальність, тобто безпечне й раціональне забезпечення певних видів діяльності учнів та педагога [1]. У навчанні школярів знаходять використання інструменти для відтворення джерел інформації (комп'ютер, проектор, інтерактивна дошка), для створення моделей об'єктів (апаратні – аудіопристрої, фото-, відео- та веб- камери; програмні засоби для створення образних, знакових моделей об'єктів), для створення та редагування засобів, призначених для викладу відомостей – посібників, підручників, електронних курсів; для дослідження об'єктів (мікроскоп, телескоп, вимірювальні інструменти, навчальні лабораторні комплекси, в тому числі і комп'ютерні); для створення і дослідження віртуальних моделей об'єктів – віртуальні лабораторії (фізичні, хімічні, математичні). Представлену класифікацію схематично зображено на рис.1.1. Отже, сучасний навчальний процес став не обмеженим тими засобами, що розробляються спеціально для потреб шкільної освіти, отримують офіційне визнання й постачаються централізовано. На даний момент навчання школярів відбувається в умовах надлишку дидактичних засобів, оскільки активними їх розробниками є не тільки спеціалізовані фірми та компанії-виробники програмного забезпечення, але й вчителі, які створюють власні засоби, зорієнтовані на досягнення визначених ними конкретних цілей. Таким чином, навчальний процес стає насиченим дидактичними засобами, які представляють потенційну можливість бути використаними для забезпечення тієї або іншої дидактичної функції. Це сприяло появі терміну «дидактичні ресурси» у психолого-педагогічних дослідженнях.

Поняття «дидактичного електронного ресурсу» є звичним для вчителів-практиків та викладачів, які беруть участь у обговореннях можливостей інформаційних технологій у навчанні школярів на форумах, Інтернет-конференціях, сторінках педагогічних спільнот. Дидактичний електронний ресурс визначаємо як програмний засіб, призначений для досягнення дидактичних цілей у навчально-виховному процесі, який (засіб) створюється та відтворюється за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і зберігається на електронних носіях.

Висновки з даного дослідження. Розроблено систему дидактичних засобів за їх роллю у навчальному процесі, яка дає уявлення про спектр електронних засобів, їх місце в системі засобів навчання та аспекти застосування. Запропоновано використовувати термін «дидактичні електронні ресурси» для позначення електронних засобів, які можуть бути використані для досягнення навчальних цілей.

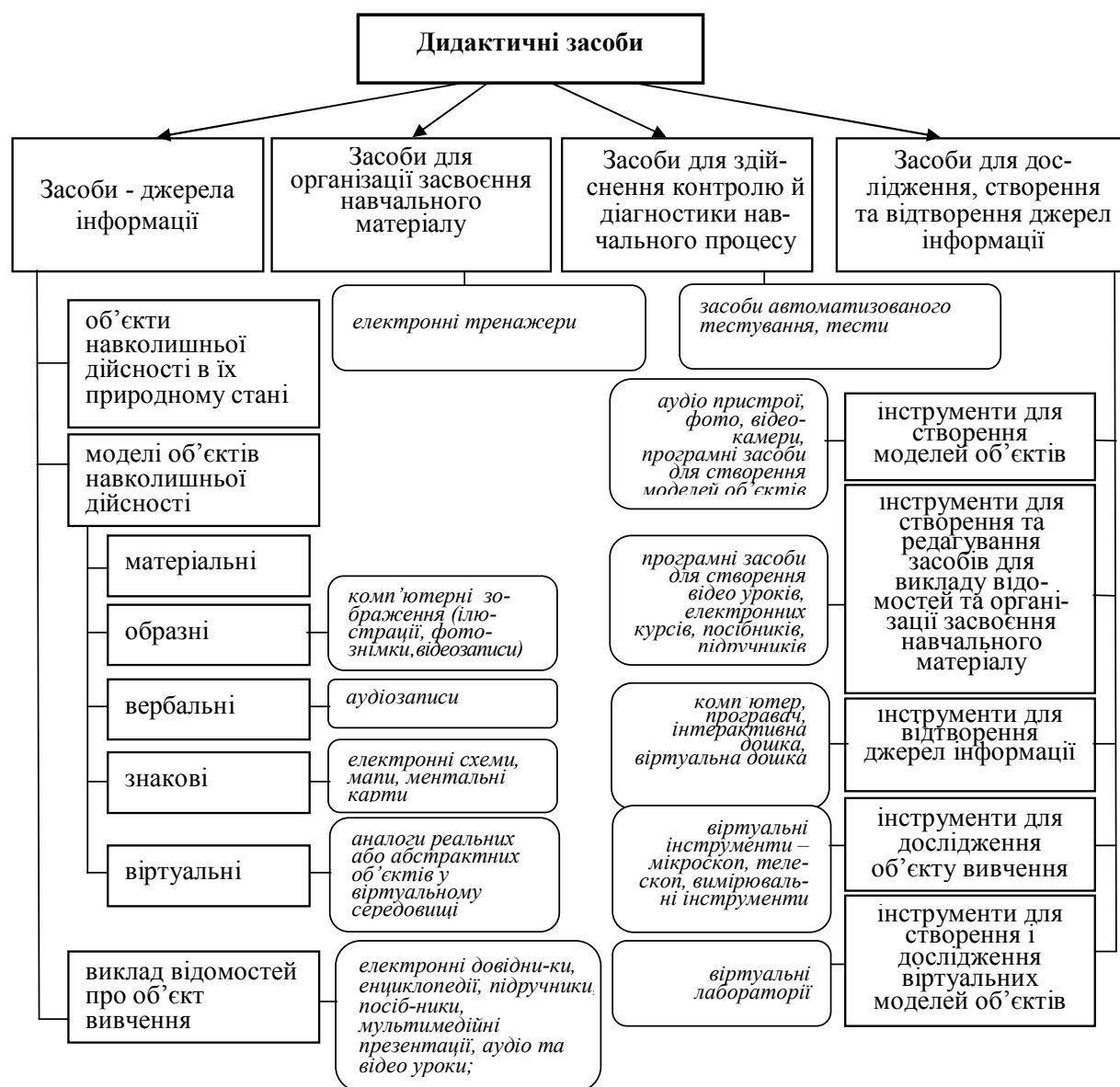


Рис. 1.1. Дидактичні електронні ресурси у системі засобів навчання

Література та джерела

1. Беляев М.И. Технология создания электронных средств обучения [Электронный ресурс] / М.И.Беляев, В.В.Гриншкун, Г.А.Краснова. – Режим доступа: <http://uu.vlsu.ru/files/Tekhnologija_sozdaniya_EHSO.pdf>. – загл. 3 екрану. – Мова рос.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб.пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват.школ и в качестве учеб.пособия по спецкурсу для студентов пед.ин-тов /под ред.М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
3. Матаев Г.Г. Компьютерная лаборатория в вузе и школе. Учебное пособие / Г.Г.Матаев – М.: Горячая линия – Телеком, 2004. – 440 с.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польск. Л.Г.Кашкуевича, Н.Г.Горина / В.Оконь. – М.: Высшая школа. – 1989. – 382 с.
5. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія /І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов. — Харків: Основа, 1995. – 195 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. для вищих навч.закладів / О.Я.Савченко – К.: Грамота, 2013. – 504 с.
7. Хозяинов Г. И. Средства обучения как компонент педагогического процесса /Г.И. Хозяинов // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М., 1998. – Т. 5. – С.130-136

В статье проанализированы изменения, которые произошли в системе дидактических средств и связанные с внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. Раскрыты возможности информационно-коммуникационных технологий, которые повлияли на изменение качества современных средств обучения. Разработана и представлена классификация дидактических средств по их роли в учебном процессе, которая дает представление о спектре электронных средств, их месте в системе средств обучения и аспектах применения. Предложен и раскрыт смысл понятия «дидактические электронные ресурсы».

Ключевые слова: дидактические средства, электронные средства, дидактические электронные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, классификация дидактических средств.

The paper analyzes the changes with system of didactic tools. These changes are associated with the introduction of ICT in the learning process. The possibilities of information and communication technologies have been considered, which influences

to the change in the quality of modern education. The classification of didactic tools by their role in the learning process has been developed, which gives an idea of the spectrum of electronic media, their place in the system of training tools and aspects of application. The meaning of "didactic electronic resources" has been proposed and showed.

Key words: teaching tools, electronic tools, electronic teaching resources, information and communication technologies, the classification of didactic tools.

УДК 378.14

ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ЛІДЕРА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Островська Надія Дмитрівна
м.Бережани

У статті розглядаються питання про необхідність формування якостей лідера. Показана структура готовності до лідерської діяльності: мотиваційно-цільовий, орієнтовно-професійний, соціально-процесуальний та емоційно-вольовий. Подана характеристика компонентів і їх реалізація. Показано вимоги до сучасних фахівців агротехнічного профілю. Виділено якості лідера: воля, спрямованість інтелектуальних процесів, спеціалізована спостережливість, творча уява, гнучка увага, здатність до саморегуляції.

Ключові слова: фахівці агротехнічного профілю, лідер, лідерство, якості, стилі керівництва, професійна підготовка.

Важливим питанням, яке висуває сьогоднішня перед вищими навчальними закладами, є лідерство. Це обумовлено тим, що однією з вимог підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності є їх професійність. Такі вимоги стосуються здатності фахівця приймати рішення і відповідати за їх реалізацію. Дослідження лідерства у професійній сфері набуває все більшого поширення. Звернення до проблеми лідерства у процесі підготовки фахівців є дуже важливим, оскільки випускники після закінчення вищого навчального закладу, попадають у соціальне середовище, що вимагає від них умінь проявити себе як фахівців.

Наукові аспекти формування якостей лідера розглянуто в працях В.Мерліна, І.Кравченка, С.Походенко, В.Ягоднікова. Навчально-виховний процес курсантів ВВНЗ достатньо широко розглянуто в роботах Т. Бунєєва, В. І. Вдовюка, В. Зеленого, С. Капітанця А. Катковського, Д. Коцеруби. Але недостатньо досліджено питання про формування рис лідера у студентів агротехнічних вищих навчальних закладів. Тому ми обрали **метою статті** аналіз результатів дослідження такої проблеми

Лідерство є однією з рис організації спільної діяльності людей. Соціальне середовище, спільна праця в соціумі, підпорядкованість одних людей іншим вимагають передбачати узгодженість між суб'єктами спільної діяльності, а це повинно забезпечуватись діяльністю лідерів [6]. А це означає, що одні члени колективу керують, інші їм підпорядковуються.

У літературних джерелах науковці подають багато різних визначень поняття «лідер» та «лідерство». Фактично поняття «лідер» застосовується не так давно. Функціонально для опису становища керівника в структурі колективу термін «лідер» почали застосовувати на початку ХХ сторіччя. Поняття «лідер» у перекладі з англійської означає «той, що веде», «вказує шлях». У Новому тлумачному словнику української мови поняттю «лідера» дано таке визначення

«Лідер – той, хто стоїть на чолі політичної партії або певної іншої суспільно-політичної організації; вождь, керівник, провідник, проводир, ватажок, або - особа або група осіб, що йде першою у якому-небудь змаганні, передовик, ведучий» [5].

Нам імponує визначення, яке подав В.С.Мерлін. За його баченням лідер – це член групи, за яким всі інші члени групи визнають право приймати відповідальні рішення в різних ситуаціях, якому довіряють, його рішенням підпорядковуються [4]. Визначаючи поняття «лідерство», підтримуємо думку, що лідерство – це підпорядкування впливу і слідування в системі міжособистісних відносин у групі [2].

Значна увага в дослідженнях приділяється основним стилям лідерства: три стилі лідерства: 1) авторитарний (директивний) – жорсткі способи керування, припинення ініціативи будь-кого та обговорення прийнятих рішень; 2) демократичний (колегіальний) – колегіальність, заохочення ініціативи; 3) анархічний (ліберальний) – відмовлення від керування, усунення від керівництва [6; 7]. Але на практиці чистих типів не існує. Це, як правило, комбіновані, коли спостерігається переважання одного з типів. Самий потрібний тип лідерства саме комбінований. Такий лідер зуміє знайти спільну мову з підлеглими, він буде найкращим керівником. Це позначається на поділ обов'язків між підлеглими, оскільки взаєморозуміння в колективі є запорукою творчої співпраці, що гарантує успіх. Тому лідерство існує крізь, де є групова, колективна діяльність [1, с.32].

З цією метою визначення бажаного типу лідера ми проводили опитування, за результатами якого визначили, що переважна більшість респондентів відають перевагу лідерам, які володіють демократичним стилем керівництва (68,8%), в якості лідера 19,3% респондентів бажають авторитариста, а 11,2% респондентів віддають перевагу ліберальному лідеру.

До лідерства майбутніх фахівців потрібно готувати. А для цього необхідно розглянути питання про готовність фахівців до лідерства. Під готовністю розуміють феномен готовності на особистісному рівні, визначаючи її як вияв індивідуально-особистісних якостей, обумовлених характером майбутньої діяльності [6, с.38]

Цілісний вияв особистості, готовність до професійної діяльності складається з п'яти компонентів:

- психологічної готовності (сформована спрямованість на професійну діяльність, установка на роботу);
- науково-теоретичної готовності (наявність необхідного обсягу психолого-педагогічних і спеціальних знань);
- практичної готовності (наявність професійно-педагогічних умінь і навичок);
- психофізіологічної готовності (наявність відповідних

передумов для оволодіння професійною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей особистості);

- фізичної готовності (відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності, професійна працездатність) [6, с.42-43].

На думку інших науковців [3; 6] готовність до професійної діяльності складається з п'яти компонентів: психологічна (сформована спрямованість на професійну діяльність, установка на роботу); науково-теоретична (наявність необхідного обсягу психолого-педагогічних і спеціальних знань); практична (наявність професійно-педагогічних умінь і навичок); психофізіологічна (наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей особистості); фізична (відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності, професійна працездатність).

Тобто, готовність розглядається як комплексне поняття, за яким можна визначити результативність процесу.

Вивчаючи питання про особистісні якості лідера, ми дійшли висновку, що особистісні якості лідера повинні володіти певною структурою. В структурі особистості здібного організатора науковці виділяють дві групи рис – загальні та специфічні [7]. Першу групу складають: ділова, емоційна та егоїстична; підготовленість особистості: знання, вміння, навички та досвід; загальні якості особистості: практичність,

глибина розуму, товариськість, активність, ініціативність, наполегливість, витримку, працездатність, спостережливість, організованість. Друга група представлена організа-торськими рисами: психологічна вибірковість, практично-психологічна спрямованість розуму, психологічний такт; емоційально-вольовий вплив: суспільна енергійність, вимогливість та критичність; здібність до організаторської діяльності.

Значне місце у дослідженні займає концепція лідерства, яку запропонував В.С.Мерлін [4]. У його працях показано, що в структурі готовності до лідерства можна виділити такі компоненти: мотиваційно-цільовий, орієнтовно-професійний, соціально-процесуальний та емоційно-вольовий). Ці компоненти ми обрали як визначальні у своїх дослідженнях. Наш вибір базувався на особливостях професійної підготовки фахівців агротехнічного профілю, що дозволило узагальнити ці компоненти.

З метою визначення важливих якостей лідера ми провели опитування серед студентів випускного курсу Бережанського агротехнічного інституту. При цьому ми звертали увагу респондентів на якості, які особисто для них мають визначальне значення. Вибір випускного курсу ми обґрунтовуємо так: студенти випускного курсу вже готові до майбутньої професійної діяльності

Результати опитування ми подаємо в таблиці.

Таблиця

Результати опитування студентів випускних курсів агротехнічного інституту про важливість якостей лідера

№ п/п	Зміст питання	Респонденти	
		відсотки	кількість
1.	Які вміння ви вважаєте найбільш важливими для лідера?		
	Уміння керувати колективом	88,4	382
	Уміння розуміти підлеглих	68,98	298
	уміння аналізувати й планувати роботу	61,11	254
	уміння працювати з людьми, жити їх інтересами	69,67	301
	уміння залагоджувати і вирішувати конфлікти	42,12	182
2.	Які специфічні якості необхідні для успішного виконання службових обов'язків ?		
	Уміння брати відповідальність за прийняті рішення	67,59	292
	Володіти організа-торськими здібностями	28,93	125
	Бути вимогливим не тільки до підлеглих, але й до себе	56,48	244
	Сміливість у прийнятті рішень	61,11	264
	Порядність	84,02	363

Аналіз результатів опитування показав, що серед умінь на перше місце були поставлені уміння керувати колективом (88,4%), уміння працювати з людьми, жити їх інтересами (69,67%). Найменше значення для респондентів має уміння лідера вирішувати конфлікти (42,12%).

Найбільш значимими специфічними якостями респонденти назвали порядність (84,02%), уміння брати відповідальність на себе (67,59%). Найменший відсоток припадає на володіння організа-торськими здібностями (28,93%). Це не зовсім співпадає з увагою, яку надали респонденти такій якості, як уміння керувати колективом.

Визначення сформованості готовності до лідерства по-

казало, що тільки 12,5% випускників готові до лідерства, 21,4% - готові, але не мають бажання бути лідером, а решта не проявили бажання до цього феномену.

Позитивним є те, що респонденти визначають такий факт – володіння якостями лідера мають бути складовою професійної компетенції майбутнього фахівця агротехнічного профілю.

Таким чином, було визначено, що якості лідера є необхідними для майбутніх фахівців, оскільки сприяють підвищенню професійної компетентності. Тому наші дослідження в подальшому будуть спрямовані на формуванні готовності до лідерства, оскільки якості лідера впливають на професіну компетентність фахівця.

Література та джерела

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во Белорус.ун-та, 1976. – 175 с.
2. Кузьмина Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н.В.Кузьмина, В.И.Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – №3. – С.63-66
3. Левитов Н.Д. Психология труда. – М.: Учпедгиз., 1963. – 234 с.
4. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3, № 4. – С.26-36

5. Новый толмачный словарь. – К.: Аконті, 1999. – Т.2 (Ж-О). – 911 с.
6. Уліч В.Л. Педагогічні умови формування готовності курсантів ВНЗ до управлінської діяльності // Збірник наукових праць Київського університету імені Тараса Шевченка. – Вип.4. – К.: ВІКНУ, 2006. – С.206-210
7. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности. – М.: Просвещение. – 1980. – 234 с.

В статье рассматриваются вопросы о необходимости формирования качеств лидера. Показана структура готовности к лидерской деятельности: мотивационно-целевой, ориентировочно профессиональный, социально-процессуальный и эмоционально-волевой. Представленная характеристика компонентов и их реализация. Показано требования к современным специалистам агротехнического профиля. Выделены качества лидера: воля, направленность интеллектуальных процессов, специализированная наблюдательность, творческое воображение, гибкая внимание, способность к саморегуляции.

Ключевые слова: специалисты агротехнического профиля, лидер, лидерство, качества, стиля руководства, профессиональная подготовка.

The article deals with the issue of the necessity of forming the qualities of leadership. The structure of readiness to the leadership activities has been proposed: motivational target, orientation and professional, social, procedural, emotional and volitional. The characteristic components and their implementation have been proposed. The requirements for modern professionals of agrotechnical profile have been defined. The leader qualities have been defined: will, focus on intellectual processes, specialized observation, imagination, attention, flexible, ability to self-regulation.

Key words: specialists in agrotechnical profile, leader, leadership qualities, leadership styles, professional training.

УДК 347.157-027.543:343.121.5

МІЖНАРОДНО-ЗАКРІПЛЕНІ ПРИНЦИПИ ПРАВОМІРНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК ПРОФІЛАКТИЧНА ЛАНКА В РОБОТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ

Панченко Маргарита Валеріївна
м.Київ

В статті розкриваються особливості тлумачення норм міжнародного спрямування в процесі правового виховання фахівцями соціально-правового захисту населення як однієї з напрямків своєї професійної діяльності, що включає профілактичну роботу з неповнолітніми. Розтлумачено поняття принципів та їх взаємозв'язок з правовими приписами. Окреслено міжнародні акти як форма зовнішнього вияву правового виховання. Визначено особливості правового статусу неповнолітніх та прокоментовано утвердження їх правомірної поведінки у рамках соціально-правового захисту.

Ключові слова: міжнародні акти, принципи, правомірна поведінка, профілактика, неповнолітні.

Актуальність теми дослідження пов'язана з необхідністю корегування профілактичної діяльності неправомірної поведінки різних груп населення, в тому числі неповнолітніх. Проблема злочинності неповнолітніх несе в собі загрозливі тенденції в усіх сферах життя суспільства. Тому її слід вирішувати на загальносоціальному рівні, шляхом вдосконалення провадження у справах про правопорушення, вчинені неповнолітніми і методами правового виховання та обізнаності. Основні принципи правової свідомості закладені в джерелах права, тлумачення яких і є одним із завдань фахівців соціально-правового захисту населення.

Принципи міжнародних норм забезпечення правомірної поведінки неповнолітніх розглядаються в процесі вивчення дисциплін «Сімейне право», «Галузеве законодавство в соціальної роботи» та ін. Тому дана тематика на теоретичному рівні може використовуватися при викладанні цих дисциплін, а також при написанні методичних рекоменда-

цій з курсу «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень неповнолітніх». В практичному напрямі зазначена тема особливо важлива при наданні юридичних консультацій студентами в процесі проходженні практики та у їх фаховій діяльності в майбутньому.

В науковій сфері окремі складові нашої тематики були представлені в роботах вчених педагогічних та юридичних напрямків. Так, загальні основи соціально-правового захисту зосереджені в роботах І.І.Смагіна, О.Л.Караман, І.М. Ковчиної, О.О. Харченко та ін. Загальними питаннями вивчення правового виховання займалися О.Г.Данильнян, С.І.Заславська, С.А.Сидоренко, Т.Л.Савустьяненко, В.Я.Тацій, та ін. Проблеми профілактичної діяльності правопорушень неповнолітніх розглянули Т.М.Вакуліч, Л.М.Вольнова, Г.Д.Золотова та ін. Питання ефективності та дієвості правового виховання шляхом тлумачення правових норм як профілактичної ланки в роботі фахівців соціально-правового захисту населення в науковій сфері не розглядалося.

Метою даного дослідження є теоретично обґрунтувати можливості здійснення профілактичної роботи фахівцями соціально-правового захисту населення з неповнолітніми шляхом правового навчання та закріплення міжнародних норм правомірної поведінки.

Основними завданнями є розкрити особливості правового статусу категорії неповнолітніх та їх соціально-правовий захист, з'ясувати термінологічно сутність протиправності, тлумачити поняття принципів як правил правомірної поведінки в суспільстві, виокремити певні міжнародні нормативні акти щодо профілактичної діяльності як основні джерела у роботі соціальних правовиків.

Слід нагадати, що відповідно до статті 68 Конституції України, кожен громадянин зобов'язаний неухильно дотримуватися її норм та законів України, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей [4]. Цей припис вказує на спонукання кожного громадянина держави до правомірної поведінки в суспільстві. Протиправною, неправомірною визначається поведінка, яка суперечить нормам права, здійснюється всупереч праву, є свавіллям суб'єкта. Вона являє собою порушення заборон, зазначених в законах і підзаконних актах, невиконання обов'язків, що виходять із нормативно-правового акту, акту застосування норм права або договору, укладеного на основі закону.

Правопорушення виражаються у формі проступку та злочину. Злочин є більш тяжке суспільно-небезпечне, винне, каране діяння. Але і за проступок і за злочин державою Україна встановлена відповідна міра покарання, що для неповнолітніх осіб визначається у силу їх віку. Як і в українському законодавстві, так і на міжнародному рівні обидва види правопорушень мають бути попереджені, виявлені і знешкоджені. В цьому напрямку зроблені кроки в теорії і на практиці.

Неповнолітніми є особи, які мають не тільки загальний правовий статус, а й спеціальний. Вони наділені неповною дієздатністю, тобто коло їх прав та обов'язків обмежене в залежності від віку. Тому вони потребують окремої уваги щодо їх поведінки з боку батьків, педагогів та державних органів. Неповнолітні мають бути не тільки наділені пільговим статусом, але і розуміти встановлену міру відповідальності за відхилення від правомірних дій. Роль соціальних правозахисників в цій сфері є достатньо великою. Вони покликані надавати соціально-правовий захист шляхом, перш за все, повчальної функції, просвітньої, виховуючи покоління у дусі права, і тим самим забезпечуючи мир і спокій всього населення держави. Як зазначав Л.С.Виготський, оскільки всяке виховання виставляє певні ідеали, цілі та норми, постільки воно має мати справу з нормативними науками [2, с.37]. Професійне тлумачення принципів міжнародного законодавства є першочерговим завданням фахівців соціально-правового захисту населення.

З теорії правотворення можна визначити, що принципи є основні засади, вихідні ідеї, положення, що відображають зміст права, його сутність і призначення у суспільстві, визначають спрямованість правового регулювання і поширюються на усіх суб'єктів права [6, с.59]. Саме принципи визначають певні правила поведінки особи, що закріплені на міжнародному рівні.

У юридичній науці виділяють загальноправові принципи права, що характерні для права у цілому. Вони визначають розвиток та формування національної правової системи, спираються на Конституцію України і діють у всіх галузях права. Це зокрема: принцип гуманізму, що визнає людину найвищою соціальною цінністю, принцип демократизму закріплює в нормах правове становище людини, принцип соціальної справедливості утверджує здатність захищати права, свободи та інтереси різних соціальних груп, кожна з яких має своє уявлення про справедливість, принцип свободи дає можливість вибору певного варіанта поведінки для окремої людини, державних органів і посадових осіб, принцип рівності забезпечує рівність усіх громадян перед законом, незалежно від національної, статеві, політичної, релігійної належності, соціального походження, майнового стану, роду і характеру занять, принцип взаємної відповідальності держави і особи означає, що вони пов'язані взаємними правами і обов'язками, принцип законності урівнює однакове розуміння і суворе дотримання, виконання

законів та підзаконних нормативно-правових актів усіма суб'єктами суспільних відносин.

Виконуючи належним чином всі вищевказані принципи, суспільство загалом і конкретно виділена група буде дійсно жити по стандартам правомірної поведінки, згідно норм закону. З позиції Ж.В.Петрочко, під психологічним механізмом дії права розуміють механізм впливу на мотиви поведінки людей. Юристи називають два види мотивів: стимулюючі, що формуються шляхом встановлення заборон і мотивуючі – шляхом утвердження обов'язків і дозволеного. Механізм мотивації поведінки полягає в актуалізації тих чи інших потреб на фоні свідомого чи несвідомого подавлення потенціалу інших потреб. Актуалізація якоїсь потреби спонукає людину до аналізу та оцінки тих факторів природного чи соціального середовища, які мають бути враховані в процесі вибору варіанта поведінки відповідно до потреби. До таких факторів належать і правові норми, що регулюють сферу відносин [5, с.205-206].

Право, як цілісне явище соціальної дійсності, має певні форми свого виразу. В юридичній науці розрізняють внутрішню і зовнішню форми права, під якими традиційно розуміють, у першому випадку, внутрішню структуру права, у другому – джерела права, що формально закріплюють правові явища і дозволяють адресатам знайомитися з їх змістом та користуватися ними.

Отже ми звертаємо увагу на один із напрямків профілактичної діяльності соціальних правозахисників шляхом зовнішнього вираження і донесення правових приписів та принципів через джерела права, які мають загальнообов'язкове значення. Основними джерелами визначено правовий звичай, правовий (судовий, адміністративний) прецедент, нормативно-правовий договір, нормативно-правовий акт.

Нормативно-правовим актом є офіційний письмовий документ, прийнятий у встановленому законом порядку і формі уповноваженими на те суб'єктами правотворчості, який закріплює правило поведінки загального характеру, що забезпечується державою. В українській державі вироблено певну ланку законів та підзаконних актів як загального, так і прямого характеру, які діють відповідно до міжнародних документів. В кодифікованому законодавстві, в матеріальному та процесуальному праві, щодо неповнолітніх осіб виділені окремі глави та інститути. Але важливим є ще той факт, що ми розглядаємо групу особливого віку – неповнолітні. Ці особи потребують окремої уваги у зв'язку зі здатністю поглинати умови середовища і зважати на них.

Сьогодні яскравим є той факт, Україна - європейська держава і молодь в нас, як засвідчила практика, є досить усвідомленою, тому акцент в профілактиці протиправної поведінки неповнолітніх потрібно зробити саме на підвищенні правосвідомості. Як пише Ю.І.Гревцов, немає людини без будь-якої правосвідомості, але є багато людей із запущеною, потворною правосвідомістю [3, с.139].

Насьогодні українською державою ратифіковано основні нормативно-правові документи міжнародного поля, що дозволяють координувати та пильнувати профілактичну діяльність злочинності неповнолітніх в Україні шляхом переконання, примусу та виховання. Як зазначено у Великому юридичному словнику, профілактика злочинності є системою державних та громадських заходів, спрямованих на виявлення, усунення і нейтралізацію причин та умов злочинності [1, с.742].

Такі профілактичні норми містяться у загальновідомих міжнародних документах, таких як Загальна Декларація

прав людини від 10.12.1948 р., Міжнародний пакт про громадянські і політичні права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, ратифіковані 19.10.1973 р. та ін.

Більш конкретизуючими питання профілактичної діяльності неповнолітніх є Мінімальні стандартні правила ООН щодо здійснення правосуддя стосовно неповнолітніх від 29 грудня 1985 р. («Пекінські правила»), Мінімальні стандартні правила ООН щодо міри, не пов'язаної з тюремним ув'язненням, прийн. Резолюцією 45/110 Генеральної Асамблеї ООН від 14.12.1990 (Токійські правила), правила ООН, що стосуються поводження з жінками-ув'язненими і встановлення міри покарання для жінок-правопорушників, яка не пов'язана з позбавленням волі (Бангкокські правила), прийн. Резолюцією 65/229 Генеральної Асамблеї від 21 грудня 2010 р., Мінімальні стандартні правила поводження з в'язнями від 30 серпня 1955 р. та ін.

Таким чином, виходячи з вищевказаного можна зробити висновок, що нормативне забезпечення міжнародного характеру в напрямку профілактики неправомірної поведінки неповнолітніх є цілком достатнім і всеохопливим. Вищевказані приписи забезпечують соціальний захист і профілактичну діяльність фахівців соціально-правової сфери. Ратифіковані Україною міжнародно-правові документи профілактичної діяльності правопорушень серед неповнолітніх кожною нормою сприяють зростанню серед неповнолітньої молоді принципів гуманізму, законності і довіри правовим приписам. Вони як зовнішній вияв правового виховання є першочерговим інструментом у роботі фахівців соціально-правового захисту населення для боротьби з неправомірною діяльністю. З метою актуалізації теми в сьогодення, дослідження в даному напрямку будуть продовжуватися і поглиблюватися з конкретизацією певних норм міжнародного законодавства.

Література та джерела

1. Великий юридичний словник / За редакцією акад. НАН України Ю.С.Шемшученка. – К.: ТОВ «Видавництво» «Юридична думка», 2007. – 992 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Гревцов Ю.І. Соціологія права/ Юрій Іванович Гревцов. – К.: Вид-во «Юрид. центр прес», 2001. – 312 с.
4. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.rada.gov.ua>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Петрович Ж.В. Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія / Жанна Василівна Петрович. – Рівне: видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
6. Скакун О.Ф. Теорія держави і права/ Ольга Федорівна Скакун. – Харків: Консул, 2008. – 656с.

В статье раскрываются особенности толкования норм международного направления в процессе правового воспитания специалистами социально-правовой защиты населения как одной из направлений своей профессиональной деятельности, которая включает профилактическую работу с несовершеннолетними. Разъяснены понятия принципов и их взаимосвязь с правовыми предписаниями. Определены международные акты как форма внешнего проявления правового воспитания. Определены особенности правового статуса несовершеннолетних и прокомментировано утверждения их правомерного поведения в рамках социально-правовой защиты.

Ключевые слова: международные акты, принципы, правомерное поведение, профилактика, несовершеннолетние.

In the article the features of interpretations of international guidance in the process of legal education of professionals in social and legal protection of population as one of the areas of their professional activities have been considered, including preventive work with adolescents. The concept of principles and their relationship with legal regulations have been defined. International acts as a form of external expression of legal education have been analyzed. The features of the legal status of minors has been defined. The lawful behaviour within the social and legal protection has been commented

Key words: international instruments, principles, good behaviour, prevention, minors.

УДК 378.011.32:004

ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІІ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Петрицин Іван Осипович
м.Дрогобич

Актуальність теми обумовлена недостатністю розробленості дидактичних, методичних, психологічних вимог до реалізації мультимедійних форм організації навчання. Розкрито питання дидактичних можливостей мультимедійних технологій у навчально-виховному процесі навчання студентів. Розглянуті в статті педагогічні підстави застосування сучасних мультимедійних засобів в навчальному процесі, їх доцільність та ефективність використання в майбутній професійній діяльності вчителя, проводиться аналіз використання навчально-методичного мультимедійного комплексу.

Ключові слова: засоби мультимедіа, інформаційні технології, анімація, навчальні відеофільми, навчально-методичні мультимедійні комплекси.

Постановка проблеми. Перехід сучасного суспільства до інформаційної епохи свого розвитку висуває як одне з основних завдань, що стоять перед системою освіти, завдання підвищення якості підготовки майбутнього вчителя. Процес підвищення якості підготовки немислимий без використання інформаційних і комунікаційних технологій в усіх формах сучасної освітньої діяльності.

Нині назріла потреба у формуванні нових підходів до розробки та застосування електронних освітніх інформаційних ресурсів, створенні сучасних технологій і методик навчання із застосуванням мультимедійних освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі ВНЗ та загальноосвітніх шкіл.

Незважаючи на значну кількість проведених дослі-

джень, пов'язаних з використання засобів мультимедіа при підготовці майбутнього вчителя, слід зазначити, що найменш дослідженими є методичні аспекти, резерв підвищення психолого-педагогічного рівня, якості та ефективності викладання навчальних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень з вирішення загальної проблеми та виділення невирішених питань. Досягнення в сфері застосування мультимедійних освітніх ресурсів обумовлені передусім рівнем апаратного і програмного забезпечення (гіпермедіа, віртуальна реальність, система Internet).

Питанням застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі присвячені роботи українських та зарубіжних науковців, зокрема, Р.Гуревича [1], С.Григор'єва, Ю.Дорошенка [6], М.Жалдак [2], Т.Ершова, В.Іванов [3], М.Кадемій [1], І.Крилов [4], В.Лапінський, П.Орлова, І.Роберт, П.Ротаєнко [6], Н.Семенова, Л.Семко, Н.Самойленко, М.Шут та ін.

Використання мультимедійних засобів як інструмента означає появу нових форм розумової та творчої діяльності. Умови навчання, що створюються мультимедійним інформаційним середовищем, повинні сприяти розвитку мислення студента. Орієнтувати його на пошук очевидних і неочевидних системних зв'язків і закономірностей.

Дидактичні можливості та технології використання засобів мультимедіа в системі підготовки майбутнього вчителя недостатньо висвітлені в навчально-методичній та науковій літературі.

Мета статті: обґрунтування дидактичних функцій засобів мультимедіа та шляхів ефективного їх використання у процесі підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Під дидактичними функціями засобів навчання розуміються їх призначення, роль і місце в навчально-виховному процесі. Дидактичні функції є зовнішній прояв властивостей засобів навчання, що використовуються в навчально-виховному процесі для реалізації поставлених цілей.

Дидактичні можливості та методичні форми застосування мультимедійних засобів навчання досить широкі та різноманітні. Вони можуть використовуватися в найрізноманітніших ситуаціях (перед вивченням чи після вивчення навчальної теми, на початку або наприкінці заняття, у поєднанні з іншими засобами навчання).

Важливими властивостями мультимедійних засобів є можливість застосовувати в реальному часі зображення, звук, графіку з використанням елементів динамічного відтворення. Тому, використання засобів мультимедіа виправдали себе в таких формах навчання: лекції, практичні (лабораторні) заняття, семінари, контрольні заходи, самостійна робота тощо.

У різних ситуаціях мультимедійні засоби навчання можуть мати різні дидактичні функціональні призначення: служити опорою для подальшого засвоєння учнями знань, ілюстрацією або засобом повторення та узагальнення навчального матеріалу, замінити традиційний посібник-книгу тощо.

Використання засобів мультимедіа в навчанні дозволяє:

- підвищити ефективність навчального процесу;
- розвинути особисті якості студента (здатність до самоосвіти, самовиховання, самонавчання, саморозвитку, творчі здібності, уміння застосовувати отримані знання з практики, пізнавальний інтерес, відношення до праці);
- розвинути комунікативні й соціальні здібності студента;
- суттєво розширити можливості індивідуалізації і дифе-

ренціації відкритого і дистанційного навчання завдяки наданню кожному студенту персонального педагога, роль якого виконує комп'ютер;

- врахувати суб'єктивний досвід студента, його індивідуальні особливості;
- здійснити самостійну навчальну діяльність, у процесі якої студент самонавчається та саморозвивається;
- виробити навички роботи з інформаційними технологіями (ІК), що сприяють адаптації студента до соціальних умов та успішної реалізації його майбутньої професійної діяльності.

У сучасних умовах можна виділити наступні тенденції:

- педагог все більше звільняється від деяких дидактичних функцій, у тому числі контролюючих, залишаючи за собою творчі;
- значно змінюється його роль і розширюються можливості управління пізнавальною діяльністю студентів;
- змінюються якісні характеристики навчальної діяльності, відбувається передача комп'ютеру все нових дидактичних функцій (пред'явлення навчальної інформації, демонстрація процесів і явищ тощо);
- підвищуються вимоги до комп'ютерної підготовки педагога.

Змінюється характер викладацької діяльності та стає консультативно-творчим. При цьому слід зазначити, що роль викладача в умовах використання мультимедійних технологій залишається ведучою. Він підбирає навчальний матеріал для діалогу, розробляє структури та алгоритми взаємодії студентів з ІК, формує критерії управління їх діями. Зміст діяльності викладача змінюється, вона набуває характеру наставництва, що вимагає від педагога не лише постійного оновлення знань і професійного зростання, але й широкої методичної компетенції.

Аналіз педагогічної літератури і досвід викладання дозволили виділити кілька основних аспектів застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі під час проведення різних видів занять [5; 6].

Застосування мультимедійних технологій дозволяє створювати якісні лекційні демонстрації, комп'ютерні лабораторні роботи і практикуми, імітаційні анімаційні моделі фізичних явищ і процесів, необхідні для розуміння їх суті. Більше того, сучасні комп'ютерні засоби дозволяють створювати тренажери, моделі і лабораторні роботи, нездійсненні в реальних умовах. Особливо важливе їх застосування в тих випадках, коли не можна здійснити прямий експеримент.

Основним видом навчальної діяльності, спрямованим на первинне опанування знань, є лекція. Головне призначення лекції - забезпечити теоретичну основу навчання, розвинути інтерес до навчальної діяльності і конкретної навчальної дисципліни, сформулювати у тих, що навчаються орієнтири для самостійної роботи над навчальним курсом.

Використання в навчальній аудиторії комплексу комп'ютерної, відео- і аудіотехніки значно спрощує підготовку лекційного матеріалу. Але застосування мультимедійних технологій повинне стати лише доповненням до традиційної системи ведення лекцій, здатне активізувати аудиторію та залучити слухачів в обговорення пропонуваного матеріалу. При комбінованій дії на студента через зір і слух та залучення його в активні дії доля засвоєння навчального матеріалу може скласти 70 %.

У мультимедійних лекційних курсах наочний матеріал може бути представлений як у вигляді окремих ілюстративних таблиць, графічних схем, навчальний текст, так і за до-

помогою слайдів, відеофільмів, що ілюструють теоретичний матеріал. Мультимедійний курс лекцій має велике психолого-педагогічне значення, оскільки, впливаючи не лише на розумову, але й емоційну діяльність студента, на його уяву, він полегшує запам'ятовування і сприяє формуванню конкретних теоретичних понять, представлень і концепцій.

Лекція, що проводиться із застосуванням мультимедійних технологій, стає гнучкішою й ефективнішою з дидактичної точки зору, оскільки дозволяє:

- підвищити інформативність лекції;
- розширити наочність навчання за рахунок використання різних форм представлення навчального матеріалу (текст, формули, графіки, малюнки, діаграми, таблиці тощо);
- підвищити мотивацію навчання;
- здійснити психологічну розрядку за рахунок дискретного накладення звуку;
- підвищити увагу аудиторії в період його зниження за рахунок художньо-естетичного виконання слайдів-заставок, представлених в даний момент лектором, або за рахунок розумно вживаної анімації;
- підвищити доступність і сприйняття інформації;
- здійснити повтор найбільш складних моментів лекції чи фрагментів матеріалу попередньої лекції;
- створити комфортні умови для роботи викладача на лекції [7, с.494].

Головна перевага лекції засобами мультимедіа полягає в можливості використання інтерактивної взаємодії викладача-лектора як з програмно-апаратним засобом, так й одночасне спілкування із студентською аудиторією.

Інформаційні об'єкти, що демонструються в ході мультимедійної лекції - це зображення (слайди), звукові ефекти та відеофрагменти. Відеофрагменти - це навчальні фільми, які наочно демонструють недоступні для спостереження процеси та явища. Звукові фрагменти - дикторський текст, музичні або інші записи, супроводжуючі демонстрацію зображень і відеофрагментів. Відеоматеріали також істотно посилюють дидактичний потенціал електронних засобів підтримки навчання. Доцільно використовувати короткі відеофрагменти.

Важливим видом навчальної діяльності студентом є практичні (лабораторні) заняття - форма організації навчального процесу, спрямована на закріплення теоретичних знань шляхом обговорення першоджерел і рішення конкретних завдань, що проходить під керівництвом викладача. Використання інформаційних технологій вимагає зміни характеру організації практичних занять і посилення їх методичної забезпеченості.

Мультимедійні навчальні курси дозволяють організувати роботу з тренажерами, що імітують реальні установки, об'єкти дослідження, умови проведення експерименту. Такі тренажери віртуально забезпечують умови й вимірювальні прилади, необхідні для реального експерименту, та дозволяють підібрати оптимальні параметри експерименту. Робота з тренажерами дозволяє отримати навички в складанні ескізів, схем організації лабораторного експерименту, дозволяє уникнути витрат часу при роботі з реальними експериментальними установками й об'єктами. При цьому значно збільшується доля самостійної роботи студентів з навчально-методичними матеріалами: з електронними тренажерами, з комп'ютерним лабораторним практикумом, з експериментами видаленого доступу. Мультимедійні тренажери - програмні засоби, призначені для відпрацювання вмінь і навичок студентів.

Педагогічний контроль є однією з основних форм ор-

ганізації навчального процесу, оскільки дозволяє здійснити перевірку результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів, педагогічної майстерності викладача та якості створеної навчальної системи тестування.

Особливо ефективне використання комп'ютерних мультимедійних програм у системі поточного і проміжного контролю. Спеціально розроблені програми тестування здатні забезпечити можливість самоконтролю для студента та перейняти на себе рутинну частину поточного або підсумкового контролю.

Комп'ютерна система тестування знань студентів може бути окремою програмою чи універсальною програмною оболонкою, наповнення якої покладається на викладача.

Значні можливості у фаховій підготовці студентів надають мультимедійні навчальні системи та навчально-методичні мультимедійні комплекси.

Мультимедійні навчальні системи - комп'ютерні програми для навчання, створені на основі гіпермедіа, надають студенту (учню) самостійний вибір траєкторії навчання, темпу роботи, контроль рівня знань за умови інтерактивної взаємодії.

Основними дидактичними одиницями таких навчальних систем, на наш погляд, мають бути:

- короткий текстовий матеріал з кожного питання;
 - приклади, виконані з елементами комп'ютерної анімації, в покроковому режимі з паралельним коментарем віртуального лектора;
 - навчальні завдання і вправи з багаторівневим зворотним зв'язком. Зворотний зв'язок повинен сприяти формуванню навчальних дій з урахуванням результатів контролю навчальної діяльності.
- Основні компоненти навчально-методичного мультимедійного комплексу для навчальної дисципліни:
- програма курсу;
 - електронний підручник;
 - електронний лабораторний практикум;
 - тренажерний комплекс (комп'ютерні моделі, конструктори і тренажери);
 - задачник;
 - комп'ютерна система тестування;
 - електронний довідник;
 - аудіо і відеододатки тощо.

Результати проведеного педагогічного експерименту з використання авторського навчально-методичного мультимедійного комплексу з навчальних дисциплін "Основи електротехніки", "Електротехніка та електроніка" показали, підвищення рівня засвоєння основних понять лекційного матеріалу, формування у студентів стану функціонального комфорту, досягнення оптимального рівня активізації психологічних процесів (уваги, оперативного запам'ятовування), забезпечення позитивного відношення до застосування сучасних технологій, підвищення наочності навчального матеріалу. Отримані результати свідчать про підвищення рівня активізації та якості навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також покращення самостійної їх роботи.

Висновки. Проведений аналіз дидактичних функцій засобів мультимедіа на лекційних та практичних заняттях дозволяє стверджувати, що їх використання як інтерактивного, прогресивного навчального засобу пізнання, що сприяє підвищенню ефективності навчально-пізнавальної та самостійної діяльності майбутніх учителів. Це зокрема, за рахунок:

- перегляду аудіовізуальної інформації при освоєнні теоретичного матеріалу;

- відпрацювання вмінь і навичок із використанням мультимедійних навчальних середовищ;
- комп'ютерної діагностики, контролю та оцінки результативності навчання;
- робота з Інтернет технологіями та доступ до такого

- виду інформації;
 - інтерактивне спілкування студентів з викладачем.
- Отримані результати дозволять розробити методологічні аспекти підготовки майбутніх учителів в умовах використання мультимедійних елементів у дистанційному навчанні.

Література та джерела

1. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ /Р.С.Гуревич, М.Ю.Кадемія. – Вінниця: ООО "Планер", 2005. – 366 с.
2. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів /М.І.Жалдак, В.В.Лаліньський, М.І.Шут. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. 2004. – 182 с.
3. Іванов В.Ф. Сучасні комп'ютерні технології і засоби масової комунікації: аспекти застосування /В.Ф.Іванов, О.К.Мелешенко. – К.: ІЗМН, 2006. – 352 с.
4. Крилов І.В. Інформаційні технології: теорія і практика /І.В.Крилов. – К.: Центр, 2006. –128 с.
5. Мультимедиа в образовании. Образовательный портал. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.ido.edu.ru/open/multimedia/index.html>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Ротасенко П. Мультимедийные средства учебы / [П.Ротасенко, Л.Семко, Н.Самойленко. Ю. Дорошенко и др.] // Информатика. – 2003. –№36 (228). – С.11-15
7. Рябуха А.Ю. Упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес як психолого-педагогічна проблема / А.Ю.Рябуха // Сучасні інформаційні та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: 36. наук. пр. – Випуск 25 /Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2010. – С.491-495

Актуальность темы обусловлена недостаточностью разработанности дидактических, методических, психологических требований к реализации мультимедийных форм организации учебы. Раскрыт вопрос дидактических возможностей мультимедийных технологий в учебно-воспитательном процессе учебы студентов. Рассмотрены в статье педагогические основания применения современных мультимедийных средств в учебном процессе, их целесообразность и эффективность использования в будущей профессиональной деятельности учителя, проводится анализ использования учебно-методического мультимедийного комплекса.

Ключевые слова: средства мультимедиа, информационные технологии, анимация, учебные видеофильмы, учебно-методические мультимедийные комплексы .

The question of didactics possibilities of multimedia technologies is exposed in the educational-educator process of studies of students. The pedagogical grounds of application of modern multimedia facilities have been considered in the article, as well as their expediency and efficiency of the use in future professional activity of a teacher. The analysis of making use of educational multimedia complex has been conducted.

Key words: facilities multimedia, information technologies, animation, educational video films, навчально-методичні multimedia complexes.

УДК 364.444

МЕДИКО-СОЦІАЛЬНА РОБОТА: ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН

Полєхін Вікторія Миколаївна
м.Умань

У статті досліджується проблема становлення та сучасного стану медико-соціальної роботи в Україні як соціального інституту. Проаналізовано передумови виникнення і розвитку медико-соціальної роботи. З'ясовано суть поняття медико-соціальної роботи та її зміст. Виявлено основні категорії осіб, які складають контингент медико-соціальної роботи. Здійснено статистичну оцінку показників соціально зумовлених хвороб в Україні. Виявлено основні напрямки та технології медико-соціальної роботи з хворими на ВІЛ/СНІД, наркозалежними, психічно та невиліковно хворими.

Ключові слова: здоров'я, медико-соціальна робота, технології медико-соціальної роботи.

Кризові явища в суспільно-політичному житті України, відсутність реального соціального захисту малозабезпечених, людей з обмеженими можливостями, безробіття, недоступність та низька якість медичного обслуговування, незадовільна екологічна ситуація спричиняють погіршення психосоматичного здоров'я населення, особистісне неба-

гополуччя, відчуття власної незахищеності, розвиток девіантної, соціально небезпечної поведінки. Задля зниження соціальної напруги в суспільстві необхідним стає запровадження нової професійної міждисциплінарної діяльності – медико-соціальної роботи, яка передбачає реалізацію низки форм, методів і технологій (профілактичного, лікувально-діагностичного, реабілітаційного, психолого-педагогічного та соціально-правового характеру), що сприяють збереженню, відновленню і зміцненню соціального, психічного та фізичного здоров'я населення.

Про актуальність теми дослідження свідчить низка наукових джерел стосовно становлення і розвитку медико-соціальної роботи (А. Гнезділов, Є. Грищенко, Дж. Донеллі, Б. Еріксон, В. Лехан, А. Мартиненко, В. Чайковська, Ю. Хеймінг та ін.). Проте аналіз наукової літератури засвідчує наявність суперечності між соціальною потребою в професійно компетентних соціальних працівниках у сфері медико-соціальної роботи й недостатньою теоретичною та методичною розробленістю змісту, технологій, форм і методів цієї діяльності, що вимагає подальших ґрунтовних

досліджень даної проблеми.

Передумовою становлення та розвитку медико-соціальної роботи як виду професійної діяльності є такі положення:

1. Матеріали ООН, що підкреслюють значимість розвитку соціальної політики, спрямованої на забезпечення економічного і соціального захисту населення в умовах кризи і необхідність відпрацювання механізму реалізації соціальних гарантій, у тому числі за участю закладів охорони здоров'я.

2. Стратегія досягнення «здоров'я для всіх», яка розроблена Всесвітньою організацією охорони здоров'я і ґрунтується на забезпеченні інтеграції медичної та соціальної діяльності, необхідності розвитку міжсекторального співробітництва.

3. Результати вітчизняних комплексних наукових досліджень проблем здоров'я і способу життя, які розкривають методологічні й методичні основи вивчення здоров'я населення, окремих груп, сімей, громад.

4. Сучасні підходи до реформування охорони здоров'я в Україні, які дозволяють створити правовий механізм відповідальності за стан здоров'я населення з боку держави й зацікавленості громадянина, роботодавця, лікувально-профілактичного закладу та інших соціальних суб'єктів охорони здоров'я людей; особливості розвитку соціального обслуговування населення в Україні на підставі багатфакторної соціальної політики, врахування адресності соціальної підтримки, надання соціально-медичних, психолого-педагогічних, соціально-правових послуг, проведення соціальної адаптації і реабілітації громадян, які перебувають у важкій життєвій ситуації.

5. Історичні корені добродійності й милосердя в нашій країні, які дозволяють розглядати їх як етапи розвитку соціальної допомоги й основу становлення вітчизняної медико-соціальної роботи.

6. Зарубіжний досвід теорії і практики професійної соціальної роботи, що нагромадився за останні десятиліття в економічно розвинених країнах [1].

Відзначимо, що для виокремлення спеціалізації у рамках спеціальності «соціальна робота» використовуються дві ознаки: перша – предмет або об'єкт діяльності; друга – галузева ознака, тобто береться до уваги сфера, в якій реалізується дана діяльність. Наведемо деякі напрямки спеціалізації, які представляють особливий інтерес з метою збереження й зміцнення здоров'я людини:

- медико-соціальна робота з населенням;
- соціальна робота в закладах охорони здоров'я;
- медико-соціальна допомога людям похилого віку та інвалідам в умовах стаціонарних закладів [1].

Медико-соціальна робота значно ширша за медико-соціальну допомогу і вимагає більш деталізованого тлумачення. Медико-соціальну роботу розглядають як діяльність, спрямовану на відновлення і збереження фізичного та психічного здоров'я (індивіда, колективу) для досягнення соціального благополуччя.

У «Глосарії термінів медико-соціальної допомоги» Європейського регіонального бюро охорони здоров'я медико-соціальну роботу тлумачать як «... організоване соціальне обслуговування в лікарнях або інших закладах, де особливий акцент робиться на вирішення соціальних проблем, пов'язаних зі здоров'ям людини». Метою медико-соціальної роботи є «поліпшення функціонування клієнта і його адаптація до умов соціального оточення», «здійснення сприятливих змін у житті клієнта» [2].

Інтегруючи підходи вітчизняних і зарубіжних вчених до

визначення сутнісного змісту медико-соціальної роботи, А. Панов виділяє три аспекти цього виду діяльності:

1) надання допомоги окремій людині або групі осіб у складній життєвій ситуації шляхом реабілітації, консультування, використання інших видів соціальних послуг;

2) розвиток потенціалу самопомоги осіб, які потрапили в складну життєву ситуацію;

3) вплив на формування й реалізацію соціально-економічної політики на всіх рівнях з метою забезпечення соціально здорового середовища життєдіяльності людини, створення системи підтримки осіб, які потребують допомоги [1].

Зазначені три аспекти становлять основу медико-соціальної роботи як виду професійної діяльності. Необхідно відзначити, що вона передбачає профілактичну, лікувально-діагностичну, реабілітаційну, протезно-ортопедичну й зубопротезну допомогу, заходи соціального характеру з догляду за хворими, непрацездатними та інвалідами.

Допомоги медико-соціальних працівників потребують різні контингенти осіб, які мають виражені медичні й соціальні проблеми, що взаємно доповнюють одна одну й вирішення яких неможливе в межах односторонніх професійних заходів. Робота з такими контингентами однаково важка й малоефективна як для медичних, так і соціальних працівників, оскільки перед ними неминуче стають проблеми, які виходять за рамки їхньої професійної компетенції і перешкоджають успішній професійній діяльності.

При цьому об'єктами медико-соціальної роботи є особи з високим ризиком захворювань (або страждають ними). Це в першу чергу соціально значимі хвороби – онкологічні, психічні, залежність від психоактивних речовин, хвороби інфекційного характеру (Віл-інфекція, гепатити, інфекції, що передаються статевим шляхом), туберкульоз та ін. У виникненні й розвитку цих хвороб фактори поведінкового характеру нерідко мають вирішальне значення.

Так, складною є ситуація з ВІЛ/СНІДом в Україні. У 2012 р. в країні офіційно зареєстровано 129260 хворих (284,9 випадки на 100 тис. населення) – це найвищий показник за весь період спостереження за ВІЛ/СНІДом в Україні (рис. 1) [3].

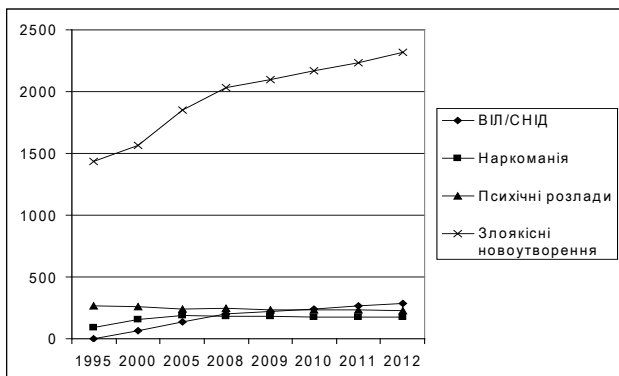


Рис. 1. Динаміка поширеності деяких хвороб в Україні (1995-2012 рр.).

Упродовж останніх років, як відповідь на епідемію ВІЛ/СНІДу в Україні, поряд із державними закладами (Державна служба України з питань протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу та інших соціально небезпечних захворювань; центри профілактики та боротьби зі СНІДом; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та ін.) створена велика кількість неурядових організацій (Всеукраїнська мережа людей, які живуть з ВІЛ; Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Укра-

їні та ін.), що надають послуги підтримки та догляду ВІЛ-позитивним людям та близькому оточенню, захищають їх права, формують толерантне ставлення суспільства до людей, які живуть з ВІЛ.

Соціально небезпечною для країни є проблема наркоманії, оскільки кількість наркозалежних на 100 тис. населення щороку збільшується – з 91,1 випадку у 1995 р. до 174,1 випадку у 2012 р. (рис. 1) [3].

Значна профілактична робота здійснюється консультативними пунктами «Довіра» та групами взаємодопомоги, які створені на базі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. На сьогодні вони реалізують низку програм, зокрема, серед молодих споживачів ін'єкційних наркотиків: «Зменшення шкоди» (надання особам, які вживають наркотики, можливості отримувати замісну терапію; консультування осіб, які вживають наркотики шляхом ін'єкцій; просвітницька робота серед населення тощо); «Допоможи собі» (створення груп взаємодопомоги для наркозалежних та їх найближчого оточення) та ін.

Реабілітаційна робота з наркозалежними здійснюється, зокрема, центрами ресоціалізації для молодих споживачів ін'єкційних наркотиків «Твоя перемога» (створені відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 13.06.2002 р. № 809; на сьогодні таких центрів налічується 20). Робота центрів побудована за спеціально розробленою програмою ресоціалізації, метою якої є психокорекційна робота з учасниками з формування навичок вирішення проблем конструктивним шляхом. На базі центру проводяться тренінги з особистісного зростання та релаксації, запобігання рецидивів, оздоровлення сімейних стосунків серед учасників програми ресоціалізації.

На сьогодні в Україні зареєстровано 103404 осіб (227,7 випадків на 100 тис. населення), у яких спостерігаються розлади психіки (рис.1) [3]. Така динаміка зазначених показників в Україні загалом відповідає тенденціям в інших країнах.

Результатом реформування психіатричної допомоги в Україні стало створення спеціалізованих закладів, що надають комплексну медико-соціальну допомогу психічно хворим людям. Так, з 2005 року функціонують центри медико-соціальної реабілітації людей з психічними захворюваннями. Різноманітні реабілітаційні програми, що базуються на принципі мультидисциплінарного підходу, дають змогу

хворим стати більш самостійними, а також брати активну участь у соціально-трудовому житті суспільства.

На базі територіальних центрів соціального обслуговування інвалідів та одиноких громадян діють спеціалізовані відділення соціальної допомоги за місцем проживання людей з психічними захворюваннями. Завданням відділень є надання побутової та соціально-медичної допомоги одиноким громадянам з вадами психіки, а також сім'ям, в яких непрацездатні батьки доглядають дітей-інвалідів з психічними захворюваннями.

Складною залишається ситуація з невиліковно хворими людьми, зокрема, які мають онкологічні хвороби. Кількість таких осіб в Україні становить 1052174 (2319 осіб на 100 тис. населення) (рис.1) [3].

В Україні створено єдину систему організації онкологічної служби, яка має загальнодержавну, обласні та периферійні ланки: 46 онкологічних диспансерів, онкологічні кабінети поліклінік і Український НДІ онкології та радіології.

Основним закладом надання спеціалізованої онкологічної допомоги в Україні є онкологічний диспансер, завданнями якого є: первинна профілактика; забезпечення ранньої діагностики і комплексного лікування онкологічних захворювань; диспансерне спостереження за хворими; вивчення причин несвоєчасної діагностики та неправильного лікування; організаційно-методичне керівництво лікувально-профілактичними закладами.

Для забезпечення потреб інкурабельних хворих та їхніх родичів, сприяння поліпшенню якості їхнього життя в Україні функціонують заклади паліативної і хоспісної допомоги, діяльність яких базується на комплексному мультидисциплінарному підході.

Безумовно, до вказаного контингенту медико-соціальної роботи також відносяться й важко хворі, соціально дезадаптовані, інваліди, самотні люди похилого віку, дітисироти, юні матері, багатодітні й асоціальні сім'ї, малозабезпечені, тобто всі ті, хто окрім медичних мають проблеми соціального характеру, що утруднюють збереження й відновлення здоров'я.

Таким чином, на сьогодні існує гостра потреба в медико-соціальній роботі, оскільки саме комплексний підхід у наданні допомоги може забезпечити всебічний, гармонійний розвиток людини, створити умови для її повноцінного, здорового життя.

Література та джерела

1. Мартыненко А.В. Теория и практика медико-социальной работы: учеб. пособие / А.В.Мартыненко. – М. : Гардарики, 2007. – 159 с.
2. Филатов Е.А. Педагогическое обеспечение социальной работы в медицинском учреждении: дисс. канд. пед. наук: 13.00.06 «теория и методика воспитания» / Евгений Александрович Филатов. – М., 2000. – 125 с.
3. Заклади охорони здоров'я та захворюваність населення України у 2012 році: статистичний бюлетень. – К.: Державна служба статистики України, 2013. – 89 с.

В статье исследуется проблема становления и современного состояния медико-социальной работы в Украине как социального института. Проанализированы предпосылки возникновения и развития медико-социальной работы. Раскрыто сущность понятия медико-социальной работы и ее содержание. Выявлены основные категории лиц, являющихся контингентом медико-социальной работы. Осуществлена статистическая оценка показателей социально обусловленных болезней в Украине. Выявлены основные направления и технологии медико-социальной работы с больными ВИЧ / СПИД, наркозависимыми, психически и неизлечимо больными.

Ключевые слова: здоровье, медико-социальная работа, технологии медико-социальной работы.

This paper examines the problem of formation and the current state of medical social work in Ukraine as a social institution. Preconditions of occurrence and development of medical social work have been analyzed. The essence concept of medical social work has been revealed. The basic categories of people who are the clients of medical and social work have been defined. The basic trends and technologies of medical and social work with HIV / AIDS, drug addicts, the mentally and terminally ill have been researched.

Key words: health, medical and social work, technologies of medical and social work.

УДК 371.13+061

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З БІЖЕНЦЯМИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Поліщук Віра Аркадіївна
м. Тернопіль

У статті розкрито досвід професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і Канади до роботи з біженцями. Охарактеризовано особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями на рівні бакалаврату, магістратури та післядипломної освіти. Значну увагу приділено аналізу моделей практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями; розкрито особливості тренінгу як форми підготовки до міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: соціальний працівник, біженці, технології роботи з біженцями; професійна підготовка, рівні професійної підготовки, практична підготовка, моделі практичної підготовки, тренінг, підготовка до міжкультурної взаємодії.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.

Одним із важливих завдань міграційної політики є подолання стихійності міграції, розробка механізмів впливу на цей процес, забезпечення нормальних умов проживання та працевлаштування біженців, підвищення ефективності роботи з біженцями і зменшення негативного впливу цього явища на них та їхні сім'ї.

Запорукою успішної реалізації цих завдань є усвідомлення необхідності професійного підходу до вирішення проблем біженців та належної професійної підготовки соціальних працівників.

Для національної системи професійної освіти підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями – проблема нова, вона потребує цілого комплексу активних науково-методичних пошуків, змін в навчальному процесі. До них необхідно віднести вдосконалення освітньо-професійної програми підготовки, програм навчальних дисциплін, програмно-методичне забезпечення навчального процесу.

Вивчення досвіду практичної роботи соціальних служб з біженцями дало змогу виявити суперечність між життєво необхідними потребами суспільства у соціальних працівниках, які володіли б технологіями роботи з біженцями і реальним станом їх підготовки до роботи з означеною підготовки майбутніх фахівців до роботи із біженцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Українські науковці накопили багатий досвід вивчення теоретичних засад здійснення професійної підготовки соціальних працівників в національному освітньому просторі

Актуальним питанням теорії і практики соціальної роботи в Україні присвячено роботи В. Бега, І. Зверєвої, М. Лукашевича, І. Миговича, В. Полтавця; професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів І. Козубовської, Г. Лактіонової, Л. Міщик та інших. Дослідження зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників представлено у працях Л. Віннікової, В. Козубовського, О. Ольхович, О. Пічкара, О. Пришляк, Г. Слозанської, Н. Собчак та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Зважаючи на недостатній рівень вивчення та аналізу можливостей професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями, вважаємо за доцільне проаналізувати досвід роботи з підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи із зазначеною категорією клієнтів та визначити основні ідеї та форми його реалізації. На нашу думку, вивчення та окреслення можливостей покращення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників 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 Володимира Гнатюка «Теоретичні і методичні основи соціально-педагогічної діяльності і соціально-педагогічної освіти» (РК № 0109U002310).

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах Канади і США.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Ставлячи за мету вивчити технології підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і Канади, ми брали до уваги трактування педагогічної технології як сукупності психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір форм, методів, засобів, прийомів навчання.

На основі аналізу рекомендацій Міжнародної Федерації Соціальних Працівників, Міжнародної Асоціації Шкіл Соціальної Роботи, Ради з Освіти у Галузі Соціальної Роботи, Національної Асоціації Соціальних Працівників США, Канадської Асоціації Соціальних Працівників і напрацювань українських науковців щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах Канади і США (Н. Гайдук, Н. Собчак, Н. Микитенко, О. Ольхович та ін.) нами здійснено спробу виокремити основні концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями: визнання людини як найвищої цінності земного буття; визнання культурних та етнічних особливостей учасників соціальної взаємодії, вирішення соціальних проблем конкретного біженця чи групи біженців на основі гуманістичних підходів; адекватність рівня професійної підготовки соціального працівника вимогам суспільної практики; орієнтація на неперервне професійне зростання професійних соціальних працівників; підготовка асистентів і помічників соціальних працівників із середовища біженців.

Аналіз практики соціальної роботи з біженцями у США і Канаді свідчить, що на визначення концептуальних підходів реалізації цього процесу впливає соціальна політика держави; законодавчо-нормативне регулювання; досвід роботи з біженцями; нормативно-правові документи міжнародних організацій; вимоги споживачів соціальних послуг; цінності й етичні принципи соціальної роботи.

Узагальнення результатів наукових напрацювань дає підстави стверджувати, що у США і Канаді процес підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями здійснюється у вищих навчальних закладах, має різномірний характер, базується на концепції неперервності освіти; харак-

теризується міждисциплінарним підходом і партнерськими взаєминами з різними соціальними установами.

Аналіз змісту професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і Канади дав змогу з'ясувати, що підготовка майбутніх фахівців до роботи з біженцями здійснюється у процесі вивчення інваріантного і варіативного компонентів. Інваріантний компонент передбачає вивчення загальноосвітніх та базових професійних дисциплін і направлений на оволодіння знаннями з теорії і практики соціальної роботи, соціальної політики і служб соціального забезпечення, цінностей та етики соціальної роботи. Варіативний – спрямований на спеціалізовану підготовку та задоволення інтересів майбутніх фахівців через вивчення дисциплін за вибором.

На основі аналізу законодавчих нормативних освітніх документів, наукового доробку з проблеми і практики професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і Канади виявлено такі особливості досліджуваного процесу:

- в обох країнах підготовка соціальних працівників здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, магістра і доктора соціальної роботи;

- у процесі професійної підготовки майбутнім фахівцям пропонують обов'язкові й елективні курси, які спрямовані на теоретичну підготовку й оволодіння технологіями роботи з різними категоріями біженців. Це такі курси, як: "Теорія і практика роботи з біженцями", "Соціальна робота з іммігрантами та біженцями", "Розуміння культури етнічних груп та іммігрантів", "Етносензитивна практика соціальної роботи", "Соціальна робота з мультикультурними спільнотами", "Мультикультуральні та багатогенераційні підходи до зцілення людини у стані втрати та горя", "Практика "наснаження" біженців" (стимулювання активності; формування вмінь відстоювати свої права, оволодіння технологіями самостійного вирішення проблем), "Методи поліетнічної практики: практика "наснаження" біженців: спільнот, які пересуваються", "Методи поліетнічної практики: етнографічне інтерв'ю у практиці "наснаження", "Практика у галузі мультикультурного психічного здоров'я";

- у програмі підготовки бакалаврів соціальної роботи (в контексті їх підготовки до роботи з біженцями) передбачено вивчення: соціальної політики; подій і процесів, що спричиняють масове переміщення людей; діяльності соціальних служб і соціальних працівників з реалізації програм і проєктів допомоги біженцям; проблем інтеграції біженців;

- у процесі професійної підготовки магістрів значну увагу приділено науково-практичним аспектам їх підготовки до діяльності на мезо- і макrorівнях; оволодінню менеджментом і технологіями соціальної роботи з біженцями;

- програми післядипломної освіти соціальних працівників передбачають поглиблене вивчення різноманітних технологій соціальної роботи з біженцями.

З'ясовано роль і місце тренінгових програм; виявлено, що за змістом та цільовою спрямованістю вони поділяються на такі, що спрямовані на професійну підготовку майбутніх соціальних працівників; підготовку парапрофесіоналів, помічників і асистентів із числа біженців; підвищення кваліфікації персоналу урядових та неурядових організацій, що працюють з біженцями; вдосконалення професійної кваліфікації соціальних працівників та підготовку волонтерів для роботи з біженцями. **У процесі дослідження з'ясовано, що вагому роль у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями відіграє система практичного навчання.** Особливістю професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

у вищих навчальних закладах США і Канади є те, що навчальний процес побудований на практико-орієнтованих моделях навчання. Провідне місце серед форм професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи із означеною категорією клієнтів займають різні види практик.

Так, на рівні бакалаврату майбутні соціальні працівники проходять такі види практик: генералістичну (ознайомлювальну); практичну діяльність у соціальних установах й агенціях під наглядом супервізора; самостійну практичну діяльність в соціальній службі з метою формування професійних компетенцій та вмінь і навичок. Особливої уваги з метою упровадження в практику професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах України заслуговує досвід проведення практикумів-семінарів (які спрямовані на інтеграцію практичного навчання під час практики з поглибленим вивченням теоретичних курсів або окремих тем з актуальних проблем соціальної роботи). Інтегровані практикуми-семінари часто проводяться із залученням провідних науковців і висококваліфікованих фахівців соціальної роботи. Акредитовані програми на ступінь бакалавра соціальної роботи США передбачають не менше 400 годин практичної підготовки під наглядом супервізора; дворічні магістерські програми – мінімум 900 годин. У Канаді відповідно на практичну підготовку студентів бакалаврату відводиться 700 годин; однорічної магістратури – 450 годин; дворічної – 900 годин.

У північноамериканській системі професійної підготовки використовують різноманітні моделі практичного навчання спеціалістів із соціальної роботи.

Модель особистісного росту і розвитку, яка побудована на використанні терапевтичних моделей практики у навчанні. Іншими словами, студент стає "клієнтом" супервізора. Акцент роблять на відчуттях студента, на розвитку його самосвідомості, на осмисленні і засвоєнні стилю супервізорства. В одному із основних моментів моделі передбачено, що професійна діяльність залежить від особистісного росту.

"Учнівська модель", що базується на таких основних підходах: навчання у процесі реальної дійсності, а не в ході дискусії; практика передбачає копіювання наявних моделей роботи, тому необхідне безпосереднє спостереження студента за практичною роботою супервізора; опора на теорію поведінки; однакова увага до процесу і результатів практики.

Управлінська модель, яка ґрунтується на тому, що, по-перше, підхід до студента має бути таким, як до кожного співробітника агентства, і, по-друге, основна функція керівника практики – управління процесом практики. Такий підхід більше зорієнтований на формуванні у студентів вмінь і навичок. Головний критерій оцінки результатів практики – результати роботи студента з клієнтами.

На впровадження заслуговує досвід здійснення практичної підготовки магістрів в міграційних службах, в урядових та неурядових установах, що працюють з біженцями.

Така система практичного навчання сприяє тому, що майбутні соціальні працівники навчаються інтегрувати теорію і практику, аналізувати, активно застосовувати на практиці ті знання, уміння і навички, які вони засвоїли в процесі теоретичної підготовки. Маючи справу з реальними соціальними і особистими проблемами різних категорій населення, опиняючись у реальній ситуації надання професійної допомоги, студенти опановують професійними компетенціями, що сприяє формуванню в них готовності до професійної діяльності.

Практичному спрямуванню підготовки майбутніх соці-

альних працівників до роботи з біженцями сприяють: практично зорієнтовані технології процесу навчання (рольові ігри, робота в групі, робота в команді, оволодіння методами "практики наснаження" та культурально-сенситивної практики); волонтерська робота з біженцями; залучення майбутніх фахівців до розробки і реалізації різнопланових проєктів і програм соціальної допомоги біженцям.

Важливою формою підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями є тренінг. Мета тренінгу – формування в учасників умінь та навичок групової роботи із певною вразливою категорією осіб, у нашому дослідженні – з біженцями. У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах США й Канади використовують такі види тренінгів: тренінг самосвідомості, в якому особистість пізнає культурні основи своєї власної поведінки; когнітивний тренінг, який дає інформацію про іншу культуру; тренінг атрибуції, який навчає давати характеристики ситуаціям, що пояснюють соціальну поведінку з погляду іншої культури; поведінковий тренінг; тренінг навчання практичних навичок та ін.

Важливим аспектом підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями є підготовка до міжкультурної взаємодії. Основні завдання міжкультурного тренінгу полягають: в ознайомленні учасників із культурними відмінностями у міжособистісних стосунках за допомогою про-

гравання ситуацій, у яких щось відбувається по-різному в обох культурах; у можливості трансферу отриманих знань на нові ситуації.

Таким чином можна стверджувати, що у США і Канаді процес підготовки соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів (також і до роботи з біженцями) має різнорівневий характер, базується на концепції навчання упродовж усього життя і принципах системності, наступності, послідовності у реалізації змісту і технологій; характеризується міждисциплінарним підходом і партнерськими взаєминами з соціальними установами. З'ясовано, що обом країнам притаманні спільні базові засади професійної підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями, що зумовлено специфікою соціальної роботи, вимогами до професійної компетентності фахівця та професійно-зумовленими особистісними якостями фахівця (самоконтроль, здатність до емпатії, відсутність упередженого ставлення щодо представників інших культур, толерантність, відсутність етнічних та расових упереджень тощо).

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників значну увагу приділено науково-практичним аспектам їх підготовки до роботи з біженцями та іммігрантами; оволодінню технологіями соціального "втручання" в життя і ситуацію досліджуваної категорії клієнтів; менеджменту соціальної роботи з біженцями.

Література та джерела

1. Доэл М. Введение в контекст практической подготовки будущих социальных работников: обзор ключевых тем / Марк Доэл // Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы. – М.: Аспект Пресс, 1997. – С.15-23
2. Ольхович О.В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади: автореф. дис... кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / О.В.Ольхович – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 240 с.
3. General Education Requirements Program Requirements, Washington University. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 14.06.2013: <<http://depts.washington.edu/sswwweb/programs/basw.html#program>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Refugee and immigrant training program. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 14.06.2014: <<http://www.bu.edu/bulletins/ssw/item09.html#anchor6>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статье раскрыт опыт профессиональной подготовки социальных работников в высших учебных заведениях США и Канады к работе с беженцами. Охарактеризованы особенности профессиональной подготовки будущих социальных работников к работе с беженцами на уровне бакалаврата, магистратуры и последилоного образования. Значительное внимание уделено анализу моделей практической подготовки будущих социальных работников к работе с беженцами; раскрыты особенности тренинга как формы подготовки к межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: социальный работник, беженцы, технологии работы с беженцами, профессиональная подготовка, уровни профессиональной подготовки, практическая подготовка, модели практической подготовки, тренинг, подготовка к межкультурному взаимодействию.

The article describes the experience of social workers' training to work with refugees in higher education institutions in the USA and Canada. The features of future social workers training to work with refugees of the bachelor degree, master degree and postgraduate education has been analyzed. Special attention has been paid to the analysis of models of future social workers practical training to work with refugees; the features of the training as a form of preparation for cross-cultural interaction.

Key words: social workers, refugees, technology, work with refugees, training, level of training, practical training, practical training model, training, preparation for intercultural interaction.

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ

Поліщук Юрій Йосипович
м. Тернопіль

У даній статті розглядається проблема врахування різних спеціалізацій соціальних педагогів в процесі соціально-педагогічної діяльності. При цьому звертається увага на уточнення соціально-педагогічних ролей і функцій в ході роботи соціальних педагогів. У контексті визначення сфери професійної діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій значна увага приділена аналізу різних підходів до класифікації видів і форм соціально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність, спеціалізація.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Проблема визначення сфери професійної діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій є достатньо актуальною і сьогодні. Як свідчить аналіз різних джерел, соціально-педагогічну діяльність у контексті роботи соціальних педагогів різних спеціалізацій, все ще чітко не виокремлено як сферу професійної діяльності, а отже недостатньо окреслені особливості професійної діяльності. Така ситуація утруднює здійснення прогностичного моніторингу потреб соціально-педагогічної сфери у професійних фахівцях, тим більше щодо можливих напрямів їх спеціалізації і використання у процесі соціально-педагогічної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема підготовки фахівців різних спеціалізацій для використання в ході соціально-педагогічної діяльності все ще є далекою від свого розв'язання. Викликано це загальним станом використання соціальних педагогів у процесі професійної діяльності, що й викликає необхідність постановки і розв'язання зазначеної проблеми.

У вітчизняній науці соціально-педагогічні підходи щодо визначення спеціалізації соціальних педагогів розглядали О.Безпалько, В.Бочарова, Ю.Василькова, І.Зверєва, Н.Заверико, Л.Коваль, В.Сластьонін, С.Харченко та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зважаючи на недостатній рівень вивчення та аналізу можливостей підготовки та застосування соціальних педагогів різних спеціалізацій, вважаємо за доцільне проаналізувати зазначену проблему та визначити основні ідеї та форми її розв'язання. На нашу думку, вивчення та окреслення можливостей покращення підготовки соціальних педагогів різних спеціалізацій сприятиме підвищенню інтересу науковців і практиків до розв'язання даної проблеми.

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» (РК №0109U002310).

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є вивчення можливості покращення системи підготовки соціальних педагогів різних спеціалізацій та більш активне використання зазначених спеціалізацій в соціаль-

но-педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Характерною рисою соціально-педагогічної діяльності є те, що вона володіє особливою інтегрованою якістю, що зумовлюється об'єктом і предметом професійної роботи. Відповідно актуальною проблемою залишається проблема теоретичної розробки або моделювання соціально-педагогічної діяльності для соціальних педагогів різних спеціалізацій. Так, В. Сластьонін вважає, що моделлю є професіограма, яка моделює очікуваний результат соціально-педагогічної діяльності. Як система вимог до фахівця, модель дає змогу передбачити конкретні шляхи, засоби, методи, критерії професійної підготовленості майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності [8].

Ми поділяємо висновок Є. Максимової про те, що необхідною умовою розробки зазначеної моделі є аналіз професійної діяльності з урахуванням прогнозу розвитку науки, культури, економіки та соціально-культурної сфери [5, с.94].

Відомо, що у процесі діяльності соціальні педагоги виконують різні соціально-педагогічні ролі. Соціальна роль – це специфічний спосіб нормативної поведінки людей залежно від соціального статусу чи позиції в суспільстві. Соціальні професійні ролі задаються суспільством, причому одні з них зафіксовані в офіційних документах, інші закріплені в звичаях і традиціях чи визначаються інтересами людини.

Аналіз нормативних документів і праць дослідників з проблем соціальної педагогіки (О. Безпалько, Р. Вайнола, В. Поліщук, А. Капська та ін.) дають підстави виокремити такі професійні ролі соціального педагога:

- посередника, який сприяє взаєморозумінню між окремими людьми та їх оточенням; впливає на взаємодію між організаціями та інститутами і тим самим впливає на соціальну політику в конкретному регіоні;
- адвоката, захисника інтересів і законних прав клієнта, його сім'ї, різноманітних категорій населення; який домагається соціальної справедливості стосовно кожного члена суспільства і створення оптимальних можливостей для становлення його суб'єктності;
- помічника своїх клієнтів у вирішенні їх проблем; він допомагає людям розширити їх компетентність і здатність власними силами вирішувати свої проблеми;
- соціального терапевта і наставника сім'ї, дітей, оточуючих їх людей, який турбується про здоров'я сім'ї, її моральні і загальнолюдські цінності, своєчасне вирішення проблем, що виникають;
- конфліктолога, що допомагає передбачити, уникнути, а в разі потреби і вирішити конфліктні ситуації своїх клієнтів;
- аніматора, оскільки він часто спонукає людину до дії, сприяє відновленню взаємовигідної взаємодії між особистістю і суспільством;
- експерта у постановці соціального діагнозу і визначенні методів компетентного втручання;
- громадського діяча, що підтримує, розвиває та очолює соціальні ініціативи громадян, спрямовані на оздоровлення і поліпшення довкілля [7, с.21].

При визначенні сфери та особливостей професійної діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій важливим видається осмислення проблеми функцій соціального педагога. Аналізуючи їх ми опиралися на положення В. Афанасьєва, що «... поняття функції є близьким до поняття мети, вони тісно зв'язані одне з одним. Мета – це майбутній стан соціальної системи, стан, до якого вона прагне» [1, с.132-133]. Робоча функція може бути охарактеризована і як «... певний обов'язок, завдання чи дії, які пов'язані зі специфічною професійною роллю» [9, с.21].

Аналіз наукових праць В.Безпалько, В.Бочарової, Р.Вайноли, Ю.Галагузової, А.Капської, А.Мудрика, В.Поліщук та інших дослідників свідчить, що вони мають різне бачення основних професійних функцій соціального педагога. Так, А. Капська виокремлює діагностичну, прогностичну, комунікативну, реабілітаційну і корекційну функції [10]; Ю.Галагузова – діагностичну, прогностичну, посередницьку, корекційну, реабілітаційну, охоронно-захисну, попереджувально-профілактичну, евристичну [4]; А.Мудрик – оздоровчо-виховну, діагностично-прогностичну, регулятивно-комунікативну, попереджувально-профілактичну, охоронно-захисну, соціально-терапевтичну [6].

Дещо інший підхід до характеристики провідних функцій соціального педагога спостерігаємо у працях В.Бочарової, яка виокремлює організаторську, прогностичну, профілактичну, соціально-терапевтичну, комунікативну і соціально-виховну [2].

При аналізі соціально-педагогічної діяльності ми враховуємо, що соціальний педагог виконує весь спектр функцій професійної діяльності: організації, координації, забезпечення, підтримки, правової та адміністративної допомоги, психолого-педагогічної корекції тощо.

На основі аналізу практики, нормативних документів і праць вчених нами виокремлено основні функції діяльності соціального педагога відповідно до рівнів (мікро-, мезо-, макро-) здійснюваної професійної діяльності.

Так, домінуючими функціями соціально-педагогічної діяльності на макрорівні є: організаційно-управлінська, дослідницька, прогностична, пропагандистсько-просвітницька, моніторингово-оціночна, моніторингово-координаційна, діагностико-прогностична, функція впливу на соціальну політику і функція забезпечення соціально-педагогічного компоненту в діяльності різноманітних відомств і структур.

На мезорівні соціально-педагогічної діяльності провідними функціями є: комунікативна, посередницька, організаційно-регулятивна, профілактична, соціально-терапевтична, соціально-виховна, просвітницько-виховна, соціально-реабілітаційна, координаційно-посередницька.

На мікрорівні – діагностична, прогностична, педагогічно-терапевтична, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна, мобілізаційно-спонукальна, реабілітаційно-адаптивна, попереджувально-профілактична.

На основі аналізу функцій соціально-педагогічної діяльності ми дійшли висновку, що:

- в умовах динамічних змін розвитку соціуму, потреб і запитів клієнтів постійно здійснюється процес зміни пріоритетів виконуваних функцій, окрім того, зміни в соціумі зумовлюють об'єктивну потребу оновлення чинних і прийняття нових законів, законодавчих актів й інших нормативно-правових документів, що впливають як на розширення поля професійної соціально-педагогічної діяльності в цілому, так і на диференціацію зазначеної діяльності в силу різних спеціалізацій;

- функції соціально-педагогічної діяльності не є сталими, в силу специфіки різних соціально-педагогічних спеці-

лізацій окремі з них можуть зникати, інші виникати;

- специфіка роботи соціальних педагогів різних спеціалізацій зумовлюється значною мірою тим, наскільки визначені функції професійної соціально-педагогічної діяльності для кожної спеціалізації;

- особливості процесу професійного становлення і розвитку соціально-педагогічної діяльності в Україні спричинили певну «розмитість» сфер функціональної діяльності для кожної спеціалізації, оскільки «поле» професійної соціально-педагогічної діяльності на законодавчому рівні ще тільки окреслюється; фактом є відсутність розробленого функціонального забезпечення для різних спеціалізацій соціальних педагогів.

При розробці зазначеного функціонального забезпечення необхідно враховувати, що діяльність соціального педагога має бути спрямована на допомогу людям у різних сферах діяльності: власне соціально-педагогічній, правозахисній, культурно-просвітницькій, дозвілєвій, організаційно-методичній, управлінській, дослідницькій тощо. Соціально-педагогічна діяльність має бути спрямована на активізацію соціокультурних і соціально-педагогічних функцій суспільства, сім'ї, громадських об'єднань, навчально-виховних закладів, трудових колективів і особи. Незважаючи на різні спеціалізації соціальні педагоги покликані творчо реалізовувати систему соціально-педагогічного сприяння розвитку і саморозвитку особистості, створювати умови найбільшого сприяння реалізації життєвих потреб і можливостей кожної людини.

Соціально-педагогічна діяльність у контексті різних спеціалізацій передбачає стимулювання та активізацію різнобічної добровільної діяльності численних помічників: благодійних організацій, фондів, асоціацій, творчих спілок, закладів та громадських об'єднань, волонтерів та студентів – майбутніх соціальних педагогів.

Вважаємо, що в залежності від спеціалізацій соціальних педагогів, класифікацію видів і форм соціально-педагогічної діяльності можна в цілому звести до: роботи з проблемою клієнта і роботи з іншими службами, закладами, організаціями.

Ці напрями у світлі різних спеціалізацій можуть бути деталізовані в першому випадку стосовно: а) проблеми клієнта (у залежності від алкоголю, наркотиків, конфліктна ситуація в сім'ї, смерть близької людини, втрата працездатності тощо); б) особливостей клієнта, оскільки в ролі клієнта може виступати як індивід, так і група або об'єднання.

У другому випадку мова може йти про такі аспекти як: а) про сферу діяльності, в процесі якої виникають проблеми взаємодії з іншими службами, закладами, установами (наприклад, сферою освіти, закладами охорони здоров'я, дозвіллевою сферою, органами внутрішніх справ тощо); б) про статус таких організацій (державні, колективні, громадські, благодійні тощо).

Існують й інші підходи до визначення предметної сфери соціально-педагогічної діяльності. Наприклад, якщо за основу взяти відомче підпорядкування закладів, в яких може працювати соціальний педагог, то її можна поділити на роботу в закладах освіти, охорони здоров'я; у сфері соціального захисту населення, дозвілля, а також у системі органів внутрішніх справ і юстиції, комітетів у справах сім'ї, молоді і спорту.

Поширеним підходом для розробки моделей соціально-педагогічної роботи, які можна запропонувати соціальним педагогам різних спеціалізацій є виокремлення напрямів соціально-педагогічної діяльності за характеристикою соціально-психологічних особливостей клієнтів: соціально-

педагогічна робота з молоддю, сім'єю, важкими підлітками, неформальними підлітково-молодіжними угрупованнями і громадськими дитячими об'єднаннями, безробітними, людьми з обмеженими функціональними можливостями, людьми похилого віку тощо.

Узагальнюючи практику соціально-педагогічної роботи в нашій країні, зарубіжний досвід соціально-педагогічної діяльності, результати досліджень із соціально-педагогічних проблем (О. Безпалько, В. Бочарова, Р. Вайнола, М. Галагузова, В. Поліщук, В. Савченко, А. Капська, Є. Максимова та ін.) ми дійшли висновку, що соціальні педагоги різних спеціалізацій можуть працювати у:

- сім'ї, різних типах освітніх закладів, дошкільних закладах і закладах додаткової освіти;
- соціальних службах (медико-психолого-педагогічних, реабілітаційних, геріатричних центрах, будинках для дітей з особливими потребами, центрах зайнятості та працевлаштування, профорієнтаційних центрах, пенсійному фонді тощо);
- закладах охорони здоров'я (дитячих лікарнях, спецлікарнях для психічно хворих дітей, дітей-наркоманів, будинках відпочинку, санаторіях і т.д.);
- установах та організаціях, як підпорядковані обласним управлінням у справах сім'ї, молоді і спорту (дитячих клубів і гуртків за інтересами, спортивних і туристських секцій, дитячих громадських об'єднань);
- соціальних службах підприємств, установ, організацій, творчих громадських об'єднань, різноманітних фондів, благодійних організацій);
- центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центрах консультування сім'ї; кабінетах і телефонах довіри;
- валеологічних службах (профілакторіях, реабілітаційних центрах, центрах оздоровлення при лікарнях, профілакторіях, медичних пунктах тощо);
- службах культурно-дозвілєвої анімації (підліткових клубах, будинках творчості дитини, будинках культури, школах народних ремесел, сімейних клубах тощо);
- центрах дозвілля і творчості дітей, фізкультурно-оздоровчих і спортивних установах, закладах літнього відпочинку дітей, дитячих та молодіжних громадських об'єднаннях, діяльність яких спрямована на реалізацію завдань соціального виховання дітей;
- установах, підпорядкованих органам внутрішніх справ і юстиції (приймальники-розподільники, спеціальні інтернати, колонії та ін.);

- службах реабілітації та адаптації підлітків, схильних до наркоманії і токсикоманії, куріння й алкоголізму;
- кризових стаціонарах для підлітків-суїцидентів.

На думку В. Бочарової, у функціональному і рольовому призначенні соціального педагога незалежно від його спеціалізації особливого значення набувають його уміння «створювати і розвивати відносини між людьми, людиною і її оточенням, активізовувати зусилля своїх підопічних стосовно вирішення їхніх проблем, бути посередником і налагоджувати відносини між конфліктуючими індивідами, групами, забезпечувати міжінституціональні зв'язки» [3, с.18].

Стаціонарна форма надання соціально-педагогічних послуг передбачає тривалий взаємозв'язок з клієнтом у спеціальних умовах, наприклад, у притулках, інтернатах, будинках дитини тощо. Комплексна допомога надається в спеціалізованих закладах комплексної допомоги, зокрема у центрах реабілітації людей з обмеженими функціональними можливостями. У наш час особливу роль починають відігравати міжвідомчі центри, в яких проблема використання фахівців різних спеціалізацій також є актуальною.

Узагальнюючи результати аналізу проблеми визначення сфери професійної діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій, вважаємо за доцільне зазначити, що соціально-педагогічний компонент у соціальній політиці української держави все ще знаходиться у стадії формування. У контексті розгортання діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій чимало соціально-педагогічних проблем громадян, різних спільнот, сімей конкретних регіонів ще тільки починають вивчатися науковцями і органами державної влади та управління з метою окреслення можливих шляхів їхнього вирішення. Наявні у нашій країні соціальні і соціально-педагогічні служби розрізнені, не мають чітких завдань у контексті конкретної спеціалізації, вони підпорядковані різним відомствам. Сфери та об'єкти їхньої діяльності частково перетинаються, а інколи і дублюються, а тому говорити про предметне використання наявних спеціалізацій достатньо проблематично. Фактично в країні все ще немає єдиної державної концепції соціально-педагогічної діяльності, яка б передбачала чітке використання спеціалізацій соціальних педагогів. З урахуванням зазначеного реальністю сьогодення все ще актуально залишається професійна підготовка фахівця широкого профілю з можливістю оволодіння необхідною спеціалізацією (у разі потреби) при працевлаштуванні на роботу, тобто про створення реальних умов для оволодіння необхідною спеціалізацією в системі післядипломної освіти.

Література та джерела

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г.Афанасьев. – М.: Политиздат. 1980. – 368 с.
2. Бочарова В.Г. Личность – семья – община / В.Г.Бочарова // Социальная работа. – 1992. - №1. – С.3-9
3. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г.Бочарова. – М.: SVR-Аргус, 1994. – 208 с.
4. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 /Юнона Никифоровна Галагузова. – М., 2001. – 373 с.
5. Максимова Е.Ю. Формирование социально-значимых качеств у будущих социальных педагогов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Юрьевна Максимова. – Казань, 1999. – 210 с.
6. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Наука, 1997. – 213 с.
7. Мустаева Ф.А. Социальная педагогика: Учебник для вузов / Ф.А.Мустаева. – М.: Академический проект, 2003. – 528 с.
8. Сластенин В.А. Социальный педагог и социальный работник: Личность и профессия / В.А.Сластенин // Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт. – М.-Тула, 1993. – Т.2. – 265 с.
9. Соціальна педагогіка: Підручник для вузів / За ред. А.Й.Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
10. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За ред. А.Й.Капської. – К., 2000. – 372 с.

В этой статье рассматривается проблема учёта различных специализаций социальных педагогов в процессе социально-педагогической деятельности. При этом обращается внимание на уточнение социально-педагогических ролей и функций в процессе работы социальных педагогов. В контексте определения сферы профессиональной деятельности социальных педагогов различных специализаций значительное внимание уделено анализу различных подходов к классификации видов и форм социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, специализация.

In this article the problem of incorporation of the various specializations of social teachers in social and educational activities has been considered. At the same time the author has drawn attention to the clarification of social and educational roles and functions in the work of social teachers. In the context of determining the sphere of professional activities of social teachers of different specialties considerable attention the analysis of different approaches to the classification of kinds and forms of social and educational activities has been conducted.

Key words: social teacher, social and cultural activity, specialization.

УДК 378.1:355.23:351.746.1

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ПРИКОРДОННОГО ВІДОМСТВА

Полюк Віктор Степанович

м.Хмельницький

В статті досліджене питання ефективного формування професійної готовності персоналу прикордонного відомства. Проаналізовано основні принципи навчання. На основі теоретичного аналізу визначено групи принципів формування професійної готовності персоналу прикордонного відомства до виконання службових обов'язків з урахуванням специфіки діяльності відомства. Розроблено чотири групи принципів, які стали основою для оптимальної організації навчально-виховного процесу. До них віднесено: соціально-політична, психолого-педагогічна, організаційна та специфічна.

Ключові слова: принципи навчання, професійна готовність, прикордонне відомство, професійна підготовка.

Досліджуючи питання ефективного формування професійної готовності персоналу прикордонного відомства як інтегрованого утворення військово-спеціальної компетентності та психологічної готовності до виконання ним службових обов'язків, дійшли висновку про необхідність проаналізувати принципи навчання та професійної підготовки персоналу прикордонного відомства з урахуванням їхньої специфіки професійної діяльності [1]. На нашу думку, аналіз принципів навчання дозволить визначити принципи формування професійної готовності майбутніх фахівців з урахуванням специфіки їхньої діяльності.

Постановка проблеми. В сучасних умовах постійних змін спрямованих на підвищення ефективності навчання особливе місце в системі організації навчально-виховного процесу займає реалізація принципів навчання. Для різних напрямів фахової підготовки, як свідчить практика, серед загально прийнятими принципами навчання в класичній педагогіці виокремлюються певні принципи, які забезпечують вагомий вплив на якість навчального процесу. Добір вагомих слід здійснювати крім методичного рівня на основі загальних принципів формування професійної готовності до майбутньої діяльності. З цією метою необхідно окреслити ці принципи для конкретного виду професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями реалізації принципів навчання з урахуванням напрямку підготовки займалися у військовій сфері О.Торічний, Л.Романишина, В.Ягупов, у соціальній сфері І.Богданова, у сфері підготовки педагогічних кадрів В. Вихрущ, І. Зайченко, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, М. Фіцула.

Метою нашої статті є на основі аналізу принципів навчання виокремити принципи формування професійної готовності персоналу прикордонного відомства з урахуванням їхньої специфіки професійної діяльності, які є основою

для оптимальної організації навчально-виховного процесу.

Результати дослідження. У процесі розробки класифікації принципів навчання В. Ягупов виклав думку, що в основі принципів навчання лежать закони та закономірності дидактичного процесу. Хоча між ними немає безпосередньої жорсткої залежності, вони слугують методологічною і теоретичною підвалиною для опрацювання та обґрунтування принципів навчання. Безумовно, ці залежності настільки різноманітні, що, наприклад, із однієї закономірності виводиться не один, а декілька принципів навчання. А іноді – навпаки, з кількох закономірностей процесу навчання формується один принцип навчання. Це свідчить про те, що на їх обґрунтування значно впливають не тільки власне педагогічні закономірності, а й соціальні, філософські, психологічні, гносеологічні та інші. Тому під час обґрунтування принципів навчання необхідно брати до уваги також досвід навчання різних дидактичних систем, логічні основи теорії пізнання, закономірності функціонування психіки людини, рівень розвитку науки й техніки тощо.

В загальній дидактиці під принципами навчання слід розуміти конкретні рекомендації про шляхи досягнення цілей навчання на основі його пізнаних закономірностей. Ці рекомендації стосуються:

- регулювання різноманітних змістових стосунків учасників дидактичного процесу;
- з'ясування провідних тенденцій навчання на сучасному етапі формування національної системи освіти;
- розв'язання суперечностей процесу навчання й умов досягнення успіхів у навчально-виховному процесі;
- визначення основних положень, на які спираються під час викладання навчальних дисциплін;
- визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності тощо [2].

Принципи (від лат. principium — начало, основа) — основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети виховання та закономірностей процесу навчання. Принципи навчання виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способу регуляції практики навчання. На них ґрунтуються підходи до навчання усіх дисциплін, визначаючи певною мірою їх зміст, засоби й прийоми навчальної роботи [3].

Принципи навчання також розглядають як керівні ідеї, нормативні вимоги до організації і проведення дидактичного процесу. У цьому сенсі вони мають характер найзагальніших вказівок, правил, норм, що регулюють процес навчання. Принципи з'являються на основі наукового ана-

лізу навчання, впливають із закономірностей процесу навчання, що мають місце в дидактиці [4].

У своїх методичних працях М.Фіцула принципи навчання визначає як дидактичні, які є основними положеннями, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи школи [5].

Аналіз навчальної та методичної педагогічної літератури дозволив виокремити основні принципи навчання:

Принцип науковості вимагає, щоб зміст освіти вищої школи відповідав досягненням науки у відповідній галузі знань. Студенти мають засвоювати достовірні, науково обґрунтовані факти, явища, процеси, розуміти суть науково обґрунтованих законів, особливості розвитку і становлення наукових відкриттів, володіти методами наукових досліджень, знайомитися з різними напрямками наукових пошуків у тій чи тій галузі знань, знайомитися із перспективами розвитку наукових гіпотез.

Принцип систематичності й послідовності впливає з того, що пізнання навколишнього світу можливе лише у певній системі, і кожна наука являє собою систему знань, об'єднаних між собою внутрішніми зв'язками. Принцип систематичності й послідовності має діяти також на рівні між предметних зв'язків.

Принцип свідомості навчання базується на постулаті, що знання передати не можна. Вони стають надбанням людини лише в результаті самостійної свідомої діяльності. Свідоме учіння зумовлюється, передусім, рівнем сформованості мотивів навчання, розумінням практичної цінності й потреби в знаннях для обраної професійної діяльності.

Принцип активності й самостійності у навчанні впливає із важливої закономірності пізнавальної діяльності людини: знання – це результат самостійної розумової праці особистості. Лише розумова праця є запорукою інтелектуального розвитку людини, міцності отриманих знань, формування дієвих мотивів навчання.

Принцип наочності впливає, з одного боку, із закономірностей процесу пізнання, початковим компонентом якого є споглядання явищ, процесів, дій, предметів, а з іншого – у процесі пізнання людина використовує першу сигнальну систему, зокрема, зорову пам'ять.

Принцип ґрунтовності впливає із сутності навчання і його завдань. На певному етапі навчання людина має ґрун-

товно засвоїти визначену суму знань, оволодіти вміннями й навичками, які є передумовою, по-перше, подальшого просування у навчальній діяльності і, по-друге, базою для формування наукового світогляду. Під ґрунтовними знаннями мають на увазі такі, які добре усвідомлені, систематизовані, пов'язані з практикою, стали надбанням довготривалої пам'яті. Міцно засвоєними знаннями є не лише ті, що включені у фонд пам'яті, а передусім ті, що стали інструментом мисленнєвої діяльності. Я. А. Коменський писав: „Нічого не варто заставляти заучувати напам'ять, окрім того, що добре зрозуміло і усвідомлено розумом”. ґрунтовність засвоєння навчального матеріалу досягається тоді, коли цей процес має розсосереджений у часі характер.

Принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю, реаліями життя. Навчання лише тоді є успішним, коли особистість відчуває корисність і потрібність засвоєваних знань. Адже сутність діяльності професійних навчальних закладів зводиться до підготовки людини до активної продуктивної праці у сфері створення духовних і матеріальних цінностей.

Принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання впливає із сутності функцій навчання: освітньої, розвивальної і виховної. По-перше, у процесі навчання людина оволодіває знаннями, уміннями й навичками, формується її науковий світогляд; по-друге, в умовах діяльності особистості відбувається її інтелектуальний розвиток; по-третє, зміст навчального матеріалу, безпосередня участь студентів у навчальній роботі є засобами формування у них відповідних морально-духовних якостей. [6].

На нашу думку, будь-яка система навчання, безумовно спирається на принципи, але важливо враховувати, що специфіка майбутньої професійної діяльності неодмінно впливає на головні, які мають витоки з принципів формування професійної готовності.

Спираючись на визначення принципів навчально-виховної діяльності класичної педагогіки та на основі аналізу наукової літератури [7] окреслимо принципи формування професійної готовності персоналу прикордонного відомства. Представимо їх у вигляді системи з чотирьох груп: соціально-політична, психолого-педагогічна, організаційна та специфічна (рис.).

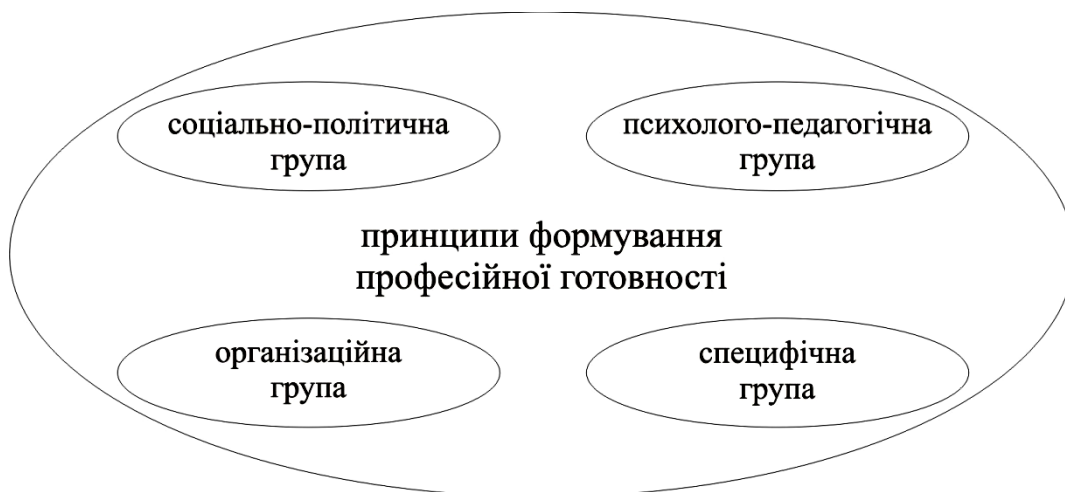


Рисунок – Групи принципів формування професійної готовності персоналу прикордонного відомства

I група – соціально-політичні принципи обумовлюють зміст професійної діяльності прикордонного відомства:

– принцип законності та прав персоналу прикордонного відомства полягає у забезпеченні державою та безпосередньо відомством реалізації ратифікованих нею положень документів стосовно прав людини;

– принцип державного підходу до завдань, що реалізуються в процесі діяльності прикордонного відомства і підкреслює політичний аспект організації професійної підготовки персоналу прикордонного відомства;

– принцип зв'язку змісту і форм у сфері діяльності прикордонного відомства з конкретними умовами життєдіяльності персоналу, тобто їх соціальний та матеріальний захист з боку держави.

II група – психолого-педагогічні принципи. Ці принципи підкреслюють пріоритети особистості в сфері діяльності персоналу прикордонного відомства:

– принцип спрямування самореалізації персоналу прикордонного відомства не залежно від місця її в ієрархії діяльності прикордонного відомства, він забезпечує створення умов для саморозвитку особистості у сфері діяльності прикордонного відомства;

– принцип диференційованого та індивідуального підходів щодо добору фахівців відповідно до їхніх інтелектуальних, фізіологічних та фізичних здібностей, що дозволить персоналу відчувати себе комфортно на відведений для них ділянку службової діяльності;

– принцип цілеспрямованості ґрунтується на тому, що персонал прикордонного відомства має невідмінно досягати мети, тому що не доведення справи до логічного кінця може впливати на стан національної безпеки держави;

– принцип системності вимагає єдності форм, засобів, прийомів вирішення різних службових завдань. Ефективність цієї діяльності забезпечується послідовністю та варіативністю технологій досягнення мети у сфері охорони державного кордону. Тобто епізодичність, фрагментарність та хаотичність у процесі службової діяльності не припустима, тому що Державна прикордонна служба України є органом спеціального призначення і у її сферу входить правозастосовна діяльність.

III група – організаційні принципи:

– принцип компетентності персоналу прикордонного відомства підкреслює обов'язковість військово-спеціальної підготовки фахівців, тому що їх службова діяльність окреслюється великою кількістю видів діяльності відбувається в особливих умовах. Це забезпечується знанням у військовій сфері, правознавстві, філології, прикордоннології, інженерії. Ці знання надають змогу правильно діяти в конкретній ситуації, обираючи відповідні оптимальні технології. На практиці цей принцип диктує систематичне навчання та перепідготовку кадрів у всіх ланках службової діяльності прикордонного відомства;

– принцип інтеграції забезпечує координацію діяльності різних правоохоронних структур, військових формувань, громадських та інших організацій стосовно комплексного вирішення проблем національної безпеки держави у сфері охорони державного кордону. Він реалізується через систему інтегрованого управління кордонами, яка передбачає координацію діяльності компетентних державних органів із забезпечення безпеки і відкритості державного кордону та його охорони; пропуску в установленому порядку через державний кордон осіб, транспортних засобів і товарів, провадження інформаційної та оперативно-розшукової діяльності, проведення аналізу ризиків та здійснення запобіжних заходів; провадження суб'єктами інтегрованого управління кордонами діяльності із запобігання, виявлен-

ня, розкриття (розслідування) транскордонних злочинів; створення чотирирівневої системи контролю за в'їздом та перебуванням в Україні іноземців та осіб без громадянства; забезпечення міжнародного, прикордонного та міжвідомчого співробітництва;

– принцип контролю та перевірки забезпечує реалізацію гарантованих державою заходів щодо захисту прав осіб, що перетинають кордон. Реалізація цього принципу вимагає формування практичних рекомендацій з усунення недоліків у діяльності прикордонного відомства.

IV група — специфічні принципи, які визначають вимоги щодо видів діяльності, які повністю або частково притаманні лише прикордонному відомству:

– принцип гуманізму передбачає визнання права та свободи людини найвищою цінністю. Він має на меті здійснення службової діяльності на засадах альтруїзму, емпатії, людяності, адекватним сприйняттям особистості;

– принцип незалежності пов'язаний з тим, що об'єктами діяльності персоналу прикордонного відомства є всі ті, хто перетинає кордон, а це не припускає будь-яку дискримінацію за ідеологічними, релігійними, національними, віковими особливостями тощо;

– принцип клієнтоцентризму визначає пріоритет прав та свобод людини в усіх випадках, крім тих, в яких це суперечить інтересам сфери охорони державного кордону. У межах цього принципу слід розглядати суверенність та автономність особи, що перетинає кордон;

– принцип конфіденційності означає, що у процесі службової діяльності персонал прикордонного відомства отримує різноманітну інформацію про осіб, що перетинають кордон. Ця інформація може бути використана персоналом прикордонного відомства виключно в інтересах національної безпеки держави;

– принцип толерантності полягає в тому, що персонал прикордонного відомства стикається з різними категоріями людей. Тому персонал має толерантно відстоювати інтереси держави під час виконання службових обов'язків, здатність використовувати наявні юридичні механізми для захисту прав і свобод як українських, так і іноземних громадян на кордоні. Це вимагає бути коректним і терплячим до поведінки громадян, особливостей спілкування, ціннісних орієнтацій тощо.

Як свідчить практика та аналіз сучасного стану формування професійної готовності персоналу прикордонного відомства до ефективного виконання службових обов'язків з урахуванням специфіки їхньої діяльності, саме ці принципи впливають на організаційний бік навчально-виховного процесу.

Висновок. Таким чином, визначені принципи формування професійної готовності персоналу прикордонного відомства, дозволяють виокремити ті принципи навчання, які найбільш впливово діють на ефективність формування професійної готовності і організації професійної підготовки зокрема.

Подальші напрямки досліджень слід спрямувати на визначення головних принципів навчання, які впливають на ефективність формування професійної готовності персоналу прикордонного відомства, а також на виявлення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов їхньої реалізації в сьогоденні.

Література та джерела

1. Полюк В.С. Інтегративна модель професійної готовності майбутніх офіцерів / В.С.Полюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»; [гол. ред. Чайковський М.Є.] Хмельницький: ХІСТ, 2013. – № 1(7). – С.185-188
2. Ягулов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка у запитаннях і відповідях / А.І.Кузьмінський, В.Л.Омельяненко.// : Навч. посіб. Рекомендовано МОН – К.,

2006. – 311 с.
4. Зайченко І.В. Навчальний посібник. – К.: Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 528 с.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
7. Богданова І.М. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник – Харків: Бурун Книга, 2011. – 160 с.

В статье исследован вопрос эффективного формирования профессиональной готовности персонала пограничного ведомства. Проанализированы основные принципы обучения. На основе теоретического анализа определены группы принципов формирования профессиональной готовности персонала пограничного ведомства к выполнению служебных обязанностей с учетом специфики деятельности ведомства. Разработаны четыре группы принципов, которые стали основой для оптимальной организации учебно-воспитательного процесса. К ним отнесены: социаль-но-политическая, психолого-педагогическая, организационная и специфическая.

Ключевые слова: принципы обучения, профессиональная готовность, пограничное ведомство, профессиональная подготовка.

The article explored the issue of forming effective professional readiness of border agency staff. The basic principles of learning have been considered. Based on the theoretical analysis the principles of formation of professional readiness of border agency staff to perform their duties have been defined, taking into account the specifics of the department. The group of four principles have been defined which are the basis for the optimal organization of the educational process. These include: social, political, psychological, pedagogical, organizational and specific.

Key words: principles of teaching, professional preparedness, border agencies, professional training.

УДК 377.1: 004 (07)

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ПРАВОВОЇ ВИХОВАНOSTІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ (СТУДЕНТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ) ЯК СИСТЕМНОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Попадиш Олена Оленксандрівна

м.Ужгород

У статті досліджено критерії, показники та рівні правової вихованості майбутнього фахівця (студента вищого навчального закладу) як системної якості особистості; проаналізовано та розкрито сутність аналітичного, синтетичного та інтегрально-аналітичного підходів щодо визначення рівня морально-правового розвитку особистості; запропоновано перелік критеріїв правової вихованості майбутнього фахівця (студента вищого навчального закладу), розкрито їхні показники та рівневі характеристики з метою проведення діагностичних зрізів для оцінювання стану та рівня правової вихованості майбутніх фахівців, а також підбору ефективних форм, методів та прийомів правового виховання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: особистість, правова вихованість, критерії правової вихованості, показники критеріїв правової вихованості, рівні правової вихованості, майбутній фахівець, студент вищого навчального закладу.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Конституція України від 28 червня 1996 року проголосила Україну правовою державою. Одним із головних елементів правової держави є високий рівень правового виховання і правосвідомості її громадян. На сьогодні рівень правової свідомості студентів не відповідає потребам гармонійного розвитку особистості і вимогам суспільства. У зв'язку з цим формування високого рівня правового виховання майбутніх фахівців (студентів вищих навчальних закладів) стає обов'язковою умовою їхньої професійно-педагогічної підготовки.

Проблема правового виховання, як одного із найважливіших способів формування правової культури і правосвідомості, відображена у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993 р.), Законі України «Про освіту» (1996 р.), Національній доктрині розвитку освіти України (2002 р.), Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996 р.), Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні (2004 р.), Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки (2006 р.) та інших нормативних документах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Процес правового виховання як діяльність, що спрямована на розвиток особистості студента, передбачає з'ясування рівня його ефективності з метою діагностування правової вихованості майбутніх спеціалістів. У цьому сенсі необхідним стає визначення критеріїв, показників та рівнів правової вихованості майбутніх фахівців (студентів вищих навчальних закладів). Аспектам правового виховання та правової культури присвячені роботи українських (Г.Васянович, В.Дубровський, М.Городиський, І.Козубовська, А.Морозов, М.Подберезький, Л.Твердохліб, Н.Ткачова, М.Фіцула), грузинських (Д.Абашідзе, Т.Сарішвілі) та російських педагогів (О.Саломаткін, В.Сальников, О.Татаринцева, Н.Яковлева). Аналіз наукової літератури свідчить, що питання правового виховання є предметом дослідження не лише педагогіки, а й кримінології (А.Долгова, Ю.Новик, А.Ратінов, І.Рущенко, В.Соболев, О.Ярмиш), теорії держави і права (М.Горбаток, В.Кучинський, М.Подберезький, О.Скакун) і правової психології (В.Томсинов, Г.Шиханцов).

Питанням вивчення ефективності процесу правового виховання та сформованості правової вихованості особистості присвячені праці І.Беха, О.Богданової, О.Воронової, І.Колмогорової, С.Максименка, О.Матвієнко, В.Новікової, І.Харламова, М.Шилової, І.Юнгер та ін. Проте слід констатувати відсутність узагальнювальних досліджень визначення критеріїв, показників та рівнів правової вихованості студента вищого навчального закладу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Необхідність дослідження особливостей формування правового виховання у педагогічному аспекті зумовлена тим, що деякі питання недостатньо розроблені. Рівень вихованості людини визначається не лише суспільством, а також іншими людьми. Суспільна оцінка визначається широтою і висотою загальнолюдських цінностей людини; ступенем її орієнтації у правилах, нормах, ідеалах, цінностях суспільства та мірою керівництва ними у вчинках і діях.

У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу про вихованість майбутнього фахівця свідчать численні показники: ерудованість, зовнішність, мова, манера поведінки загалом і характерні окремі вчинки, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності і стилю спілкування.

Актуальність теми дослідження зумовлена своєрідністю сучасного етапу розбудови суверенної України – створення правової держави, утвердження пріоритетів загальнолюдських цінностей, освіченості та правової культури особистості як бази досягнення соціального консенсусу.

Новизна дослідження полягає в тому, що вперше досліджено критерії, показники та рівні правової вихованості майбутнього фахівця (студента вищого навчального закладу) як системної якості особистості; проаналізовано та розкрито сутність аналітичного, синтетичного та інтегрально-аналітичного підходів щодо визначення рівня морально-правового розвитку особистості; запропоновано перелік критеріїв правової вихованості майбутнього фахівця (студента вищого навчального закладу), розкрито їхні показники та рівневі характеристики.

Мета статті – з'ясувати, які існують підходи у педагогічній науці щодо визначення ефективності процесу морально-правового виховання, а також визначити критерії, показники та рівні правової вихованості майбутніх фахівців (студентів вищих навчальних закладів).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема визначення критеріїв, показників та рівнів правової вихованості особистості є надзвичайно складною. Результати виховного впливу часто віддалені у часі і певною мірою їх важко діагностувати. Складність полягає в тому, що особистість – це стійка система соціально значущих рис, що характеризують особу як члена того чи іншого суспільства або спільноти. Поняття «особистість» характеризує суспільну сутність людини, пов'язану з засвоєнням різноманітного виробничого і духовного досвіду суспільства [1]. Отже, вивчати проблему правової вихованості майбутнього фахівця (студента вищого навчального закладу) як системної якості особистості потрібно у комплексі всіх її якостей та проявів. Необхідно звернути увагу на те, що у сучасній педагогічній науці не існує єдиного підходу як до визначення структурних компонентів правової вихованості особистості, так і до розробки критеріїв, показників та рівнів, які б відобразили усю її різноманітність у єдності. Так, М. Шемшуріна визначає такі критерії вихованості особистості: рівень засвоєння моральних понять; наявність системи ціннісних орієнтацій; ступінь емоційного розвитку [11, с.60-63]. На

думку В.Новікової, охарактеризувати вихованість особистості можна за рівнем сформованості правової свідомості, моральних почуттів та аналізу вчинків у ситуації вибору [6, с.248–257]. О. Воронова пропонує застосовувати наступні критерії вихованості особистості: інтелектуальний, емоційний та діяльнісний [2, с.45-51].

Ступінь вихованості людини визначається ступенем орієнтування щодо правил, норм, ідеалів, цінностей суспільства та мірою керівництва ними у вчинках і діях, а також рівнем здобутих на їх основі особистісних якостей і їх ієрархією в структурі особистості. Про вихованість людини свідчать численні показники: ерудованість, зовнішність, мова, манера поведінки загалом і характерні окремі вчинки, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності і стилю спілкування тощо.

При визначенні якості навчально-виховного процесу в закладах освіти діє механізм «сортування» (який здійснює відокремлення «освічених» та «неосвічених» (у нашому випадку «вихованих» та «невихованих» – примітка О. П.) завдяки наявності «ідеальної моделі» випускника, що легітимізована та відповідним чином стандартизована), механізм конвертації особистісних результатів освіти в символічні (завдяки цьому стає можливим порівняння ступеня «освіченості» не тільки в колі освіти, а й за його межами) та механізм формалізації, який надає однакоку ціну власникам однакових символічних показників [4, с.11]. Тому постає завдання визначення критеріїв правової вихованості майбутніх фахівців.

Таким чином, аналіз наукових джерел дає нам змогу визначити такі критерії правової вихованості майбутніх фахівців – студентів вищих навчальних закладів: когнітивно-інформаційний критерій, що утворюється з системи правових знань, правових норм, правил, уявлень, поглядів; ціннісно-орієнтаційний критерій як система цінностей, ідеалів, відношень, почуттів, емоцій, переживань, настроїв, моральних орієнтирів, позицій, настанов і мотивів, що визначають спрямованість правових дій майбутнього фахівця; професійно-поведінковий критерій, що утворюється із системи правоправних дій, вчинків, взаємин, звичок правового поведіння, навичок правового регулювання дій майбутнього працівника.

Зазначимо, що критерії правової вихованості майбутніх фахівців із вищою освітою не можуть бути універсальними, оскільки залежать від норм і правил професійного середовища.

Відомо, що показник – це свідчення, доказ, ознака чогось [9]. На нашу думку, слід визначити такі показники критеріїв правової вихованості майбутніх фахівців (студентів вищих навчальних закладів): компетентність – сформована на високому рівні, сформована на достатньому рівні, сформована на низькому рівні; ставлення особистості до права: позитивно-активне, позитивне, невизначено-ситуативне; готовність застосувати правові знання на практиці – творчо-ситуаційна, репродуктивно-творча, репродуктивна; ступінь правової поінформованості – високий, середній, низький; професійно-правова поведінка – сформована на високому рівні, сформована на достатньому рівні, сформована на низькому рівні; рівень потреби у правовому вдосконаленні – високий, середній, низький; розуміння цінності права – сформоване на високому рівні, сформоване на достатньому рівні, сформоване на низькому рівні; повага до законів і права – висока, середня, низька; розуміння сутності основних понять права – сформоване на високому рівні, сформоване на достатньому рівні, сформоване на низькому рівні; усвідомлення своїх прав і обов'язків – по-

вністю усвідомлює, достатньо усвідомлює, недостатньо усвідомлює; повнота, глибина, оперативність, системність знань – високі, середні, низькі; ставлення до чинного законодавства – позитивно-активне, позитивне, невизначено-ситуативне; емоційна оцінка своїх уявлень і знань щодо правознавства; використання засвоєних правових знань, умінь і навичок у ситуативній діяльності – ситуативно-активне, визначено-ситуативне, невизначено-ситуативне; використання, відстоювання своїх прав без порушення прав інших – повністю усвідомлене, достатньо усвідомлене, недостатньо усвідомлене; дотримання єдності своїх прав та обов'язків – повністю усвідомлене, достатньо усвідомлене, недостатньо усвідомлене [8, с.86].

Зазначимо, що рівень – це міра величини, розвитку, значущості або ж ступінь якості, досягнута величина. Рівень у відарвідному контексті може означати ступінь освіти, культури, підготовки тощо [1]. Т.Авксентьева, І.Гільгенберг, І.Юнгер та інші сучасні дослідники визначають підходи, що використовуються у педагогічній науці щодо визначення рівня морально-правового розвитку особистості: аналітичний (у деяких джерелах – функціональний, «атомарний»), синтетичний (інтегративний) та інтегрально-аналітичний (комплексний). Прихильники аналітичного підходу пропонують оцінювати вихованість особистості відповідно до сформованості чи несформованості у неї значного переліку тих чи інших моральних якостей [3, с.88-92]. Н. Перчун називає показниками рівня сформованості моральної свідомості особистості такі якості, як доброта, патріотизм, працелюбність, гостинність, співчуття, піклування про молодших, доброзичливість, повага до старших, самоповага, ощадливість [7, с.97-100]. О.Матвієнко вважає, що вихованість людини визначається його внутрішніми якостями, котрі характеризують його ставлення як до соціального оточення, так і до самого себе [5, с.120-124]. Синтетичний підхід дає можливість більш глибоко, всебічно та ґрунтовно охарактеризувати рівень моральної вихованості особистості. Відповідно до цього обирається один головний критерій, який дає змогу максимально виявити та узагальнено зафіксувати її моральний зміст, визначити загальну лінію поведінки. Серед головних критеріїв, що обирають прихильники синтетичного підходу, можна назвати такі, як моральна спрямованість, життєва позиція особистості тощо. Однак така загальна інформація не дає змоги викладачам систематично виявляти зміни, що відбуваються у моральному розвитку вихованців і, відповідно, ускладнює процес планування та коригування виховного впливу. Інтегрально-аналітичний підхід дає змогу позбутися недоліків вищезгаданих підходів і водночас використати їх переваги [3, с.88-92].

Рівень правової вихованості майбутніх фахівців характеризується кількісно-якісним набуттям, взаємодією основних ознак, що є стійкими й типовими для цієї особистісно-професійної якості. Нами визначено шкалу рівнів правової вихованості: низький, середній, високий. Основу розгорнутої характеристики відповідного рівня становить деталізація кожного із встановлених критеріїв.

Виходячи з вищенаведеного, на основі підходів, що використовуються у педагогічній науці щодо визначення рівня морального розвитку особистості, за попередньо визначеними критеріями та показниками правової вихованості майбутніх фахівців пропонуємо визначити три її рівні: високий, середній, низький.

Низький рівень правової вихованості характеризується такими показниками: сформованість правових знань на початковому рівні (студент не розуміє сутності основних по-

нять права); низький ступінь ціннісно-правової спрямованості (студент не визнає цінності права); невизначено-ситуативне ставлення до права (студент не знає, у якій площині права розглядати правову ситуацію); відстоювання своїх прав та невизнання обов'язків (студент відстоює свої права, але не хоче виконувати свої обов'язки); низький рівень сформованості правових умінь і навичок (студент не вміє самостійно аналізувати, узагальнювати, робити висновки); неготовність застосовувати правові знання у професійній діяльності (студент виконує завдання за зразком); низька правова активність (студент не бере участі у правовиховних справах); гуманістичні життєві установки та правові взаємини не сформовані (студент байдужий, не надає іншим правову допомогу).

Студенти, у яких середній рівень правової вихованості, мають: правові знання, сформовані на середньому або достатньому рівні (студент логічно відтворює навчальний матеріал, вміє наводити окремі власні приклади, застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях); емоційно-ситуативна оцінка права (залежно від ситуації, що склалася, студент потребує допомоги під час виконання завдань правового характеру); позитивне ставлення до чинного права (студент потребує періодичного поповнення правових знань); відстоювання своїх прав без порушення прав інших (студент відстоює свої права, не порушуючи права інших); середній рівень сформованості правових умінь і навичок (студент усвідомлює необхідність дотримання правових норм, але недостатньо застосовує їх на практиці); репродуктивна готовність застосовувати правові знання у професійній діяльності (студент виконує завдання у схожих та варіантних ситуаціях); середній рівень правової активності (студент не організовує правовиховні справи, але бере в них участь); гуманістичні життєві установки та правові взаємини сформовані на середньому рівні (студент бажає, але не завжди може надавати іншим правову допомогу).

Високий рівень правової вихованості характеризується такими показниками: правові знання системні, дієві, сформовані на високому рівні (студент самостійно оцінює правові явища і факти, проявляє особисту позицію, передбачає результати правових дій); високий рівень поваги до закону і права (переконання у справедливості права); позитивно-активне ставлення до права (студент цікавиться правовими знаннями, які йому потрібні під час використання інформаційних технологій); усвідомлене дотримання єдності своїх прав і обов'язків (студент знає, для чого йому потрібно відстоювати і обґрунтовувати власні позиції); високий рівень сформованості правових умінь і навичок (студент критично оцінює нові факти, явища, ідеї; активно застосовує отримані правові знання, уміння і навички на практиці); продуктивна готовність застосовувати правові знання у професійній діяльності (студент аргументовано використовує правові знання у нестандартних ситуаціях, самостійно визначає завдання професійно-правової діяльності); високий рівень правової активності (студент організовує правовиховні справи та залучає до них інших студентів); гуманістичні життєві установки та правові взаємини, сформовані на високому рівні (студент не байдужий до інших і завжди надає необхідну правову допомогу).

Серед системних якостей студентів, які формуються у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, основними є: рівень сформованості правових знань, правових норм, правил, уявлень, поглядів, цінностей, ідеалів, відносин, почуттів, емоцій, переживань, настроїв, дій, вчинків, взаємин, звичок правової поведінки, навичок правового регулювання майбутнього фахівця тощо.

На нашу думку, правове виховання майбутніх фахівців (через яке формується правова вихованість студентів вищих навчальних закладів) найефективніше може бути вирішене шляхом інтеграції навчальної та позанавчальної діяльності. Позанавчальну діяльність цілком правомірно розглядають як своєрідну альтернативу традиційній практиці. Поступово модифікуючись у процесі взаємодії майбутнього фахівця з конкретними професійними, особовими і соціальними проблемами, позааудиторна діяльність може набувати яскраво виражену конкретну спрямованість. Тому для кожного студента бажано розробити окремий комплекс завдань правової спрямованості на основі діагностики, прогнозу можливих труднощів оволодіння структурними елементами позанавчальної діяльності – від формування мети до отримання й оцінки результатів.

Інтеграція навчальної і позанавчальної діяльності забезпечує отримання правових знань за рахунок нетрадиційних форм і методів включення студентів у професійно орієнтовану діяльність, що передбачає проектування, моделювання, конструювання, дослідження різних аспектів майбутньої професії.

У процесі інтеграції навчальної і позанавчальної діяльності при певних рівнях навчання, виховання й розвитку студентів відбувається «перехід» до особи, що самооргані-

зовується, саморозвивається у широкій системі соціальних відносин – за рахунок розширення меж навчальної і позанавчальної діяльності. Цей перехід має нелінійний характер і настає на певному етапі дії соціального середовища, яке визначає настанови, поведінку, дії студентів, але зовсім не випадково, а за допомогою норм, вироблених особою на основі власного позитивного досвіду [10, с. 169–174].

Висновок. Таким чином, нами уточнено критерії правової вихованості майбутніх фахівців (студентів вищих навчальних закладів), а саме: когнітивно-інформаційний, ціннісно-орієнтаційний та професійно-поведінковий. Визначено показники критеріїв правової вихованості та, відповідно до вказаних критеріїв та показників, визначено три рівні правової вихованості майбутніх фахівців (студентів вищих навчальних закладів).

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у тому, що визначені критерії, показники та рівні правової вихованості майбутніх фахівців (студентів вищих навчальних закладів) є основою для проведення діагностичних зрізів з метою оцінювання стану та рівня правової вихованості майбутніх фахівців, а також підбору ефективних форм, методів та прийомів правового виховання у вищому навчальному закладі шляхом інтеграції навчальної й позанавчальної діяльності.

Література та джерела

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія [Текст]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://uk.wikipedia.org/wiki>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Воронова О.А. Организация и содержание духовно-нравственного воспитания младших школьников: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01/ Ольга Алексеевна Воронова. – Иркутск, 2006. – 155 с.
3. Головська І.В. Показники та рівні розвитку моральної вихованості особистості молодшого школяра / І.В.Головська // Наукові записки ТНПУ ім. В.Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г.Терещук. – Тернопіль, 2010. – №1. – С.88-92
4. Марущенко О.А. Становлення інноваційної освіти в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: спец. 22.00.04 "Спеціальні та галузеві соціології" / О.А.Марущенко. – Х.: ХНУ, 2004. – 20 с.
5. Матвієнко О.В. Основи виховання моралі у молодших школярів / Олена Валеріївна Матвієнко. – К.: Стило, 1999. – 232 с.
6. Новикова В. И. Теоретические основы нравственного воспитания младших школьников в современной социокультурной ситуации: дисс. доктора пед. наук: 13.00.01/ Валентина Ивановна Новикова. – Ростов-на-Дону, 2004. – 346 с.
7. Перчун Н.В. Нравственное воспитание младших школьников на гуманистических традициях русского народа: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01/ Наталья Васильевна Перчун. – Таганрог, 2003. – 188 с.
8. Попадич О.О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О.О.Попадич. – Умань, 2014. – 283 с.
9. Словопедія: Словники [Текст]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://slovopedia.org.ua>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Худяков В.Н. Особенности организации внеучебной деятельности студентов средних специальных учебных заведений / В.Н.Худяков // Инновационные образовательные технологии в подготовке профессиональных управленческих кадров : сб. трудов. – Челябинск, 2010. – С.169-174
11. Шемшурина М.А. Диалогическое взаимодействие на уроках этики как средство нравственного воспитания: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01/ Мария Андреевна Шемшурина. – М., 2000. – 133 с.

В статье проанализированы и раскрыты сущность аналитического, синтетического и интегрально-аналитического подходов к определению уровня нравственно-правового развития личности; предложен перечень критериев правовой воспитанности будущего специалиста (студента высшего учебного заведения), раскрыто их показатели и характеристики уровней с целью проведения диагностических срезов для оценки состояния и уровня правовой воспитанности будущих специалистов, а также подбора эффективных форм, методов и приемов правового воспитания в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: личность, правовая воспитанность, критерии правовой воспитанности, показатели критериев правовой воспитанности, уровни правовой воспитанности, будущий специалист, студент вуза.

The essence of analytical, synthetic and integral-analytical approaches about the level of personality's moral-legal development determination has been analysed and exposed. The criteria list of future specialists legal education has been offered, their indexes and level descriptions have been exposed with the purpose of diagnostic cuts leadthrough for the evaluation of the state and level of future specialists legal education. The selection of effective forms and methods of legal education in higher educational establishments has been provided school.

Key words: personality, legal education, legal education criterias, legal education indexes, legal education levels, future specialist, higher educational establishment student.

УДК 378 : 167.7 (4) ("20"/"21")

КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В КРАЇНАХ ЄС НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ

Постригач Надія Олегівна

м.Київ

Аналіз провідних положень концептуальних моделей професійної підготовки учителів засвідчив, що на сучасному рівні вирішення проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням й практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в бік більшої збалансованості її складових: загальної, спеціальної та професійної. Це також вимагає першочергової розробки бази професійних знань учителя, яка має включати не тільки знання концепцій, технологій та володіння педагогічними технологіями, а й уміння розвивати й оцінювати свою професійну діяльність.

Ключові слова: учитель, концептуальна ідея, модель, педагогічна освіта, професіоналізація, професійна підготовка, розвиток

Постановка проблеми. Дослідженнями європейських учених Ф.Бухбергера [10], Ф.Ваніскотта [16] зазначається, що різноманітність є найхарактернішою рисою педагогічної освіти в Західній Європі. Вона обумовлена тим, що розвиток систем і моделей педагогічної освіти в кожній країні відбувається: у певний історичний період; в певному національному контексті; в певній соціально-політичній ситуації.

За одностайною оцінкою західних учених, саме названі чинники – це історичний шлях, національні традиції, соціально-культурні та політичні ситуації, а не науково обґрунтовані аргументи і рекомендації сучасної науки щодо раціональної системи планування педагогічної освіти – призвели до виникнення багатьох проблем в педагогічній освіті [3, с.50-54].

Особливості педагогічної освіти полягають і в тому, що вона все частіше розвивається в системі університетської освіти. На думку В.Г.Кременя, велике значення має розвиток університетської освіти, яка забезпечує майбутнє шляхом формування нового покоління професіоналів або іншими словами виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал [4, с.17].

Нині потрібні такі моделі розвитку університетської системи освіти, які дозволять здійснити відповідну організацію її саморозвитку, нададуть риси адаптивності, гнучкості, динамізму, забезпечать перехід до випереджувальної стратегії розвитку [6, с.8].

Аналіз останніх досліджень. Помітними науковими доробками у царині професійної підготовки вчителів є праці європейських науковців, серед них значний інтерес становлять: Ч.Банах, Дж.Б'ютінок (Нідерланди), Ф.Бурберхер (Австрія), Ф.Ваніскотт (Франція), Г.Квятковська, Г.Коморовська, Ч.Купісевич, А.Котушевіч, Т.Лєвовіцький, Д.Макінтур, А.Т.Пірсон, (Польща), Д.Фіш, Л.Шульман (Великобританія) тощо. Серед вітчизняних компаративістів проблему професійної підготовки вчителів на Заході досліджували Н.Базелюк, В.Базуріна, В.Гаманюк, О.Голотюк, В.Семилетко, Л.Пуховська та ін.

Крім того, питанням професійної підготовки вчителя приділяється значна увага у таких європейських документах, як: рекомендації ЮНЕСКО та МОП (Міжнародна організація праці) «Становище і статус учителів» (1996 р.); міжнародна наукова доповідь «Учителі і навчання у світі, що змінюється» (1998 р.); ОЕСР/ЮНЕСКО «Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у га-

лузі освіти 2001 р.»; Доповідь Світового банку «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки»; Доповідь ОЕСР «Залучення, розвиток і збереження ефективних учителів», підготовлену за результатами міжнародного дослідження, що проведено у 2002 – 2004 рр.; дослідження Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008 р.), програми «Європейського центру професійної освіти» (2009 р.), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009 р.) тощо.

У цих документах особливу увагу приділено становищу учителів та умовам їхньої праці; порівнюються вимоги до нинішнього й майбутнього поколінь учителів з поглядом їхньої компетентності; відзначено зміну ролі вчителя в навчально-виховному процесі при переході до сучасного інформаційного суспільства; надано рекомендації щодо створення умов для підвищення професійного рівня й соціального статусу шкільних учителів тощо.

Вітчизняний компаративіст Л.Пуховська розглядає професійну підготовку вчителів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками й особливостями, що базується на певній системі цінностей. У процесі педагогічної діяльності вчителю завжди було потрібно навчати, розвивати і виховувати дитину. Цілі педагогічної освіти у Західній Європі: підготовка до передачі знань, підготовка до діяльності по сприянню дитячому розвитку, підготовка до роботи щодо соціалізації дітей [6, с.8-12].

Метою цієї статті є аналіз ключових положень концептуальних моделей професійної підготовки вчителів в країнах ЄС, розроблених європейськими вченими.

Одним з пріоритетів освітньої політики Європейського Союзу є створення нової моделі вчителя. З цього приводу зазначається, що "вчитель повинен мати академічну освіту, вміти вчитися, бути здатним до вироблення цих навичок у своїх учнів, швидко і ефективно реагувати на все, що є прогресивним і творчим. Важливим елементом є любов до своєї роботи, а також постійне удосконалення професійних навичок. Нові економічні, суспільні і політичні зміни ставлять перед вчителями нове завдання. Вони мусять виховувати учнів як громадян Європи" [12, с.121].

Незважаючи на те, що окремі країни Європейського Союзу здійснюють фахову підготовку вчителів, виходячи з власного досвіду, ЄС намагається створити однорідну модель вчителя. Створення нової "міжнародної" моделі вчителя спонукає вчителів до оволодіння компетенціями в нових сферах, розширення співпраці зі своїми колегами, батьками учнів й іншими представниками суспільства. Від вчителів очікується, зокрема, що "вводячи учнів в світ праці і забезпечуючи роботою, вони будуть прищеплювати позитивне ставлення до неї, чим зможуть підготувати своїх вихованців до професійного життя і бути порадиниками в цій сфері, бо заохочуватимуть учнів до пізнання, розуміння інших країн" [15, с.35].

Враховуючи потреби нової генерації у змінному світі і використовуючи найновіші педагогічні досягнення, польський науковець Ч. Банах у своїй науковій праці «Концепції та освітні цілі вчителів» характеризує підготовку вчителя як: 1) відкриту та інноваційну у формуванні пізнавальних, мовних, ціннісних, інтерпретаційних, інтерперсональних,

комунікаційних компетенцій; 2) еластичну, що передбачає впровадження у педагогічне мислення різноманітності та варіативності; 3) гуманізаційну й гармонійну у виконанні різних ролей - наукову, інтеграційну та інтердисциплінарну в межах змісту та організації підготовки; 4) безперервну самоосвіту для постійного вираження педагогічних ідей [8, с.111].

Варто підкреслити те, що проблема підготовки вчителя розглядається у концепціях педагогічної освіти по-різному. Наприклад, концепція «навчання через практику», яку представляє Д. Фіш, висвітлює проблеми сучасної педагогічної освіти. Найбільший акцент автор робить на взаємозв'язку теорії з практикою, стверджуючи, що кожна теорія базується на практиці й придатна лише тоді, коли вдосконалює реальну практику і вимагає починати підготовку педагогів саме з педагогічної практики [13, с.59-60].

Головна особливість концепції – усвідомити педагогам, яким видом діяльності є навчання та учіння. Автор виокремлює два види навчальної діяльності. Перший – це діяльність, в основі якої формуються прості вміння, набуті методом вправ. Другий виступає тоді, коли навчальна діяльність складна, більш інтелектуальна, ніж інструментальна. Її характер ближчий до мистецтва, ніж до науки. Навчання та учіння за характером діяльності в однаковій мірі є і наукою, і мистецтвом [13, с.60-65].

Також Д. Фіш розрізняє такі поняття, як «навчання з практики» і «навчання через практику». Перший тип навчання відображає показ та спостереження дій, які багаторазово повторюють, щоб виконувати їх досить добре. Метою цієї форми навчання є скрупульозне відтворення зразка діяльності. А другий тип «навчання через практику» ставить за мету розширити у студента розуміння навчального процесу. Такий тип пізнання дає глибші й цінніші знання. Д. Фіш вважає, що знати, спостерігаючи педагогічні реалії, та знати на основі самостійної роботи – означає знати зовсім по-іншому, здобути зовсім інші педагогічні знання. «Навчання через практику» не залежить від якості практики, яку спостерігають або проходять самостійно, оскільки воно полягає не в копіюванні практики (навчання від практиків), а в рефлексіях над нею [13; 11, с.27-35].

Автор у своїй концепції також описує конкретні способи навчання через практику. Основною умовою ефективного навчання виступає розвиток професійної самоосвіти вчителя. Вчитель, який усвідомлює свої слабкі й сильні сторони, знає свою особистість та психологічні переваги, успішніше займається професійною діяльністю. Він зможе правильно користуватись здобутим досвідом і вміннями.

Спільні погляди у підготовці вчителя відображені у наукових працях нідерландського вченого Дж. Б'ютінка, який розробив концепцію практичних знань щодо навчання. Під «практичними знаннями щодо навчання» автор розуміє усі пізнавальні здібності, знання, досвід, цінності майбутнього вчителя, які він використовує у своїй професійній діяльності, співпрацюючи з учнями. Дж. Б'ютінок виділяє такий зміст головних категорій практичних педагогічних знань: 1) аналіз соціальної поведінки учнів; 2) вивчення поведінки учнів у процесі навчання; 3) організація уроків; 4) власна поведінка вчителя; 5) викладання певної дисципліни [6].

З точки зору Дж. Б'ютінка, практичні знання у процесі педагогічної роботи мають професійне значення і є важливим орієнтиром у вирішенні різносторонніх, педагогічних проблем та конкретних задач. Під час підготовки педагога потрібно більше уваги приділяти саме педагогічним практичним знанням, і в меншій мірі зосереджувати орієнтацію студента на теоретичні знання та науково-дослідну літера-

туру. А для ефективного оволодіння практичними знаннями науковець пропонує забезпечувати майбутніх учителів різноманітними джерелами інформації, педагогічним досвідом, організовувати різні види педагогічної діяльності тощо.

Ще однією цінною концепцією є «Модульна концепція університетської педагогічної підготовки» розроблена польськими педагогами А. Котушевич та Г. Квятковською. У модульній концепції освіти засадничим положенням проголошується: основою здобуття знань повинно бути виконання різноманітних практичних дій (у реальних чи штучно створених ситуаціях), а також різних інтелектуальних операцій, таких як: доведення, підсумовування, абстрагування, узагальнення і т.п. Модульна концепція підготовки педагогів є студенто-орієнтованою: вона передбачає ознайомлення з індивідуальними потребами й нахилами студента. Наслідком реалізації цього положення є перенесення акценту з навчального процесу на особистість студента, посилення ролі самостійного навчання, а також обмеження керування процесом навчання ззовні. Студент самостійно обирає шлях навчання, добирає тематику, форми семінарських занять, а також форми активної роботи на заняттях [13, с.182].

З метою реалізації основних положень концепції запропоновано конкретні шляхи роботи з програмою. Перший етап цієї роботи полягає у виділенні та ідентифікації знань та досвіду студента, які є основним показником змісту і форм навчання. Це відбувається тоді, коли студент опиняється перед вирішенням певних професійних завдань. Тематично ці завдання пов'язані з ключовими елементами педагогічних кваліфікацій. Метою завдань є визначення набутих студентом знань та досвіду. Другий етап полягає у реалізації визначених завдань. Третій – у презентації здобутого досвіду. Він веде до структурування цього досвіду. Пропонуючи розв'язки завдань, студент одночасно інформує, які він здобув знання та вміння. На цьому етапі з'являються перші спроби узагальнень, які становлять елементи теорії. Метою етапу є не пізнання якоїсь теоретичної системи, а усвідомлення, що те, чого досягнуто власною діяльністю, має в науці певну назву. Четвертий етап спрямований на здобуття глибшої теоретичної свідомості: отже, студент теоретично інтерпретує нагромаджені факти, зібрану інформацію та здобутий досвід. На цьому етапі роботи з програмою акцент ставиться, передусім, на пізнанні теоретичних концепцій. П'ятий, останній етап, – це етап впровадження формальної теорії. Він може відбуватися різними шляхами, наприклад, через ознайомлення з відповідним розділом книги чи лекції викладача. Важливе місце на цьому етапі – показати зв'язки між теоретичними твердженнями та досвідом студента [13, с.188-190].

Дещо інше бачення особливостей підготовки вчителя висвітлено у дослідженні А. Т. Пірсона «Теорії підготовки педагогів», котрий вважає, що праця педагога є інтерактивною діяльністю у тому розумінні, що ситуація, створена згідно з початковими намірами вчителя, впливає на них й викликає їх зміну. Кінцевий результат процесу навчання може бути дуже віддаленим від задуму, який дав йому початок. Враховуючи це, для педагога дуже важливо знати, як змінювати свої початкові рішення щодо вимог конкретних ситуацій [14, с.145-147].

У сучасних умовах відкритого доступу до майже будь-якої інформації професійність знань учителя вже визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації [7, с.570].

Саме тому базова підготовка вчителя розглядається, наприклад, у концепції Оксфордського університету під керівництвом Д. Макінтур як «практичне теоретизування», що акцентує увагу на вирішенні фундаментальної проблеми взаємозв'язку теорії та практики в підготовці вчителя [7, с.577].

За Оксфордською концепцією, професійна підготовка майбутніх учителів має бути пов'язана з критичним вивченням, удосконаленням та експериментальним використанням ідей, що надходять з різних джерел, включаючи, з одного боку, знання та вміння досвідчених учителів, зразки педагогічної праці, з іншого – різноманітну теоретичну та науково-дослідну літературу, тобто теоретизування про практику [7, с.580-581].

Моделювання змісту й структури вчительської діяльності уможливило виокремлення восьми видів умінь, на розвиток яких слід спрямувати процес професійної підготовки: 1) проєктувальні (вміння спроектувати, спланувати будь-який вид роботи); 2) адаптаційні (вміння застосовувати свій план у конкретних навчальних умовах); 3) організаційні (вміння організовувати будь-який вид роботи); 4) мотиваційні (вміння мотивувати учнів до навчальної діяльності); 5) комунікативні (вміння спілкуватися на уроці і поза ним); 6) уміння контролю і самоконтролю; 7) пізнавальні (вміння вести дослідницьку діяльність); 8) допоміжні (вміння співати, малювати, грати на музичному інструменті тощо) [5, с.14].

Узагальнення ключових ідей представлених вище концепцій дає підстави стверджувати, що головне спрямування кожної з них – це як підготувати вчителя-професіонала, вдосконалити його знання й вміння для ефективної організації навчального процесу. Водночас, кожна концепція має свою доміную. Так, у концепції А. Т. Пірсона увага автора зосереджена на значимості професійних знань та практичного досвіду на рівні рефлексії у підготовці вчителя. Науковець Д. Фіш переконує нас у тому, що починати підготовку вчителя потрібно з педагогічної практики тому, що саме таке навчання є умовою розвитку професійної самоосвіти вчителя. Схоже бачення висвітлює нідерландський вчений Дж. Б'ютінок, який надає пріоритету саме практичним професійним знанням у підготовці вчителя-предметника. У свою чергу, в Оксфордській концепції наголошується на взаємодії використання ідей та зразків педагогічної праці з теоретичною літературою у професійній підготовці вчителя. Особливість модульної концепції полягає у вирішенні педагогічних проблем, здійсненні індивідуальних потреб і зацікавлені вчителя, трансформації старого змісту на новий з чітким передбаченням результатів навчання.

У процесі практичного вирішення проблем професійної підготовки, як у межах однієї країни, так і на європейському рівні взагалі, різноманітні форми, моделі й структурні модифікації педагогічної освіти більш інтенсивно розвиваються й удосконалюються у відповідності з сучасними реаліями тощо. Крім того, педагогічна освіта поповнюється новим лейтмотивом (якість, мобільність і т. д.),

котрий сприяє розвитку тенденцій, які є загальними для національних систем педагогічної освіти в Західній Європі. Необхідно уточнити, що більшість систем і моделей педагогічної освіти в країнах Західної Європи традиційно будуються на статичних концепціях педагогічної освіти. За твердженням Ф.Бухбергера, в їх основі лежить так звана «рюкзачна філософія» [9, с.1-13], яка абсолютизує базову підготовку вчителів, вважаючи її достатньою для тривалого професійного життя вчителя.

Крім того, під впливом численних ідей неперервної педагогічної освіти в країнах Західної Європи щодо базової професійної підготовки вчителя склалося ставлення до неї як до відкритої динамічної системи. Елементи такого підходу в повній мірі були реалізовані в процесі реформ педагогічної освіти в 80-х - 90-х рр. XX ст. У процесі реформування виявилася загальна тенденція розвитку національних систем професійної підготовки вчителів - масовий перехід до вищої багаторівневої педагогічної освіти як обов'язкової умови для здобуття професії вчителя відбувається за інститутськими і організаційними принципами, тобто об'єднання під «дахом» вищої освіти всіх інстанцій професійної підготовки вчителів, які перебувають на різних рівнях освітньої системи. В основі цього процесу лежать два центральних елемента: дослідження та розвиток, які проявляються в посиленій роботі в галузі формування науково обґрунтованого змісту педагогічної освіти, який має відповідати вимогам сучасності [9, с.1-13; 10].

Відтак, модернізація європейської освіти виявилася досить закономірною, оскільки географічні (ліквідація митних кордонів) та суспільно-економічні (введення єдиної валюти - євро) трансформації призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставила питання порівнюваності дипломів та стандартизації освітніх послуг [1, с.20-21].

Далі український учений Т. Десятов полемізує, з'ясовуючи особливості професіоналізації в її європейському вимірі, що у Європі відбувається рух до масовості, доступності і гнучкості вищої освіти тощо [2, с. 135].

Висновки. Таким чином, аналіз провідних положень європейських учених щодо концептуальних моделей професійної підготовки учителів у країнах ЄС засвідчив, що на сучасному рівні вирішення проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням й практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в бік більшої збалансованості її складових: загальної, спеціальної та професійної. Це вимагає першочергової розробки бази професійних знань учителя, яка має включати не тільки знання концепцій, технологій і володіння педагогічною технікою, а й уміння розвивати й оцінювати свою професійну діяльність. Різноманітність теоретичних підходів та концептуальних ідей щодо організації професійної підготовки вчителів в ЄС сприятиме також розробці і поширенню ідей професіоналізації на європейському континенті, у тому числі країнах Південної Європи.

Література та джерела

1. Десятов Т. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз: [наук.-метод. посіб.] / Тимофій Десятов; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: АртЕк, 2008. – 264 с.
2. Десятов Т. Професіоналізація як сучасна глобальна тенденція розвитку вищої педагогічної освіти в зарубіжних країнах та Україні / Тимофій Десятов //Порівняльна професійна педагогіка. – 2014. – Том 4 (2). – С.131-136.
3. Зискин К.Е. Современное состояние подготовки учителей в Великобритании / К.Е.Зискин // Преподаватель. – 1999. – № 5. – С.50-54
4. Кремень В.Г. Освіта в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. І.Зязюна, Н.Ничкало, Т.Левовицького, І.Вільш. – Вип. 11. – Київ – Ченстохова: Вид-во „Віпол”, 2000. – С.11-30
5. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е.И.Пассов [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.

6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія / Л.П.Пуховська. – К.: Вища шк., 1997. – 179 с.
7. Пуховська Л.П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах Західної Європи / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / Л.П.Пуховська; за ред. І.А.Зязюна. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – С.565-589
8. Banach Cz. Koncepcje i idee edukacji nauczycieli / Cz.Banach // Edukacja. – 1997. – № 1. – S.111
9. Buchberger F. Teacher Education Policies and Models in Europe / Karagozoglu G. (ed.) // The Policies and Models of Teacher Training in the Council of Europe Countries. - Izmir, 1993. – P.1-13
10. Buchberger F. Teacher Education in Europe – diversity verses uniformity /M.Galton, B.Moon (eds.) // Handbook of Teacher Training in Europe. – L., 1994. – P.14-50
11. Fish D. Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli / D. Fish, H.Brockman// Forum Oświatowe. – № 7. – 1988. – S.27-35
12. Kupisiewicz Cz. Szkolnictwo w procesie przebudowy / Czesław Kupisiewicz. – Warszawa: WsiP, 1987. – 137 s.
13. Kwiatkowska H. Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki / H.Kwiatkowska. – Warszawa: IBE, 1997. – 236 s.
14. Pearson A.T. Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli /A.T.Pearson. – Warszawa: Szkolne i Pedagogiczne, 1994. – 181 s.
15. Rabczuk W. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich / Wiktoria Rabczuk. – Warszawa: IBE, 1994. – S.35
16. Vaniscombe F. Teachers and Mobility / M. Galton, B. Moon. (eds.) // Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – L., 1994. – PP.165-177

Анализ ведущих положений концептуальных моделей профессиональной подготовки учителей показал, что на современном уровне решения проблемы профессионализации подготовки учителя связано с научным обоснованием и практическим усовершенствованием содержания педагогического образования в сторону большей сбалансированности ее составляющих: общей, специальной и профессиональной. Это также требует первоочередной разработки базы профессиональных знаний учителя, которая должна включать не только знания концепций, технологий и владение педагогическими технологиями, но и умение развивать и оценивать свою профессиональную деятельность.

Ключевые слова: учитель, концептуальная идея, модель, педагогическое образование, профессионализация, профессиональная подготовка, развитие

Analysis of the leading provisions of the conceptual models of teacher training has shown that at the present level to solve the problem of professionalization of teacher training associated with the scientific rationale and practical improvements in the content of teacher education towards a greater balance of its components: general, special and professional. It also requires the development of primary teachers professional knowledge base, which should include not only the knowledge of concepts, technologies, and possession of pedagogical technology, but also the ability to develop and evaluate their professional activities.

Key words: teacher, conceptual idea, model, professionalization, teacher education, teacher training, development

УДК 371.13+061(73)

УПРОВАДЖЕННЯ СТАНДАРТІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Пришляк Оксана Юрївна
м.Тернопіль

У статті розкрито суть професійного розвитку фахівців соціономічної сфери; схарактеризовано вплив на досліджуваний процес Національної асоціації соціальних працівників, Ради з освіти у соціальній роботі, Служба Сім'ї Америки, Асоціації державного соціального забезпечення Америки, Ліги соціального забезпечення дітей Америки та інших професійних об'єднань. Проаналізовано найбільш поширені індивідуальні, групові та колективні форми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери у США. Охарактеризовано інноваційні форми професійного розвитку (теленаставництво, супервізія, програми професійного розвитку), що заслуговують на впровадження в Україні.

Ключові слова: соціономічна сфера, фахівці соціономічної сфери, професійний розвиток, форми професійного розвитку, стандарти професійного розвитку, професійне становлення, тенденції розвитку педагогічної освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. В умовах зміни ціннісних пріоритетів, динамічності змін в системі людських відносин особливої актуальності набуває проблема постійного професійного розвитку

фахівців соціономічних професій з метою забезпечення інноваційних змін в українському суспільстві. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває аналіз зарубіжного досвіду професійного розвитку фахівців соціономічної сфери з метою впровадження його прогресивних ідей в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор. У процесі наукового пошуку з'ясовано, що дослідниками нагромаджено багатий досвід щодо трактування суті соціономічних професій (О.Біла, Л.Буркова, О.Ліпман, Є.Клімов, В.Курбатов та ін.) та вивчення теоретичних засад до здійснення професійного розвитку фахівців педагогічної сфери (В.Андрущенко, В.Кремень, Л.Протасова, Л.Пуховська, А.Сбруєва, Л.Садовець, Т.Сорочан, І.Титаренко та ін.). Проте поза увагою дослідників залишилася проблема аналізу зарубіжного досвіду професійного розвитку фахівців соціономічної сфери.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зважаючи на недостатній рівень вивчення досвіду професійного розвитку фахівців соціономічної сфери, вважаємо за доцільне проаналізувати досвід США.

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» (РК № 0109U002310).

Формулювання цілей статті. Метою статті є вивчення досвіду професійного розвитку фахівців соціономічної сфери у США з метою упровадження його прогресивних ідей в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукових джерел засвідчив, що в сучасних умовах виправданим є виокремлення 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, соціальної та соціально-педагогічній сферах з погляду функціонального призначення й особливостей завдань, розв'язання яких зумовлює інтеграцію зусиль фахівців на співробітництво та соціальне партнерство. До основної групи фахівців соціономічного профілю в соціальній сфері належать працівники загальноосвітніх, позашкільних навчально-виховних закладів, практичні психологи, соціальні педагоги, фахівці соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, працівники органів опіки й піклування, соціальні працівники, педагоги закладів додаткової освіти та ін.).

У результаті опрацювання наукових надбань провідних учених визначено основні *підходи* до трактування суті процесу професійного розвитку: гуманістичний (А.Сбруєва); акмеологічний (О.Анісімов, А.Деркач); особистісний (Л.Мітіна, В.Пуцов, В.Сластьонін, Л.Туріщева); діяльнісний (О.Дусавіцький, Н.Кузьміна, А.Маркова); змістовий (Е.Зеєр); інструментальний (Ю.Бабанський, В.Беспалько) та інші.

Аналіз теоретичного обґрунтування професійного розвитку провідними науковцями дав змогу визначити суть цього поняття як: формування суб'єкта професійної діяльності (В.Кремень); постійного руху фахівця від нижчого професійного рівня до вищого (А. Сбруєва); оволодіння новими знаннями, уміннями і технологіями у сфері професійної діяльності (Т.Сорочан); формування сукупності професійно-особистісних якостей (Г.Коджаспірова, А.Маркова, Л.Мітіна); процесу особистісних і діяльнісних змін, що проявляються в професіоналізмі фахівця, його творчих досягненнях (В.Сластьонін, В.Шадріков); професійного зростання, що відбувається в результаті постійного накопичення досвіду та систематичного аналізу власної професійної діяльності (Т.Гаскей, Н.Баскія, М.Грант, Л.Дарлінг-Хаммонд, Дж.Літтл, М.Фуллан та ін.).

Узагальнення визначень досліджуваного явища вітчизняними та зарубіжними ученими (О.Біла, Л.Садовець, А.Сбруєвою, Т.Сорочан, В.Сластьонінін, Л.Дарлінг-Хаммонд, М.Фулланом) дає змогу трактувати професійний фахівець соціономічної сфери як постійний процес особистісних і діяльнісних змін, руху від нижчого професійного рівня до вищого, що реалізується у різних видах діяльності, спрямованих на підвищення компетентності, і проявляється в їх професійних досягненнях.

Досвід ефективної реалізації професійного розвитку фахівців соціономічної сфери нагромаджено у багатьох зарубіжних країнах. Розкриємо провідні форми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери у США.

У США федеральним урядом здійснюється активна цілеспрямована освітня політика щодо професійного розвитку фахівців: забезпечується належне нормативно-правове регулювання цього процесу, розроблено національні стандарти професійної підготовки і професійного розвитку, які визначають зміст, контекст та процес його реалізації.

Федеральний уряд США здійснює освітню політику, головним пріоритетом якої є забезпечення професійного розвитку фахівців соціономічної сфери, готових до ефективної діяльності в умовах динамічних змін освітньої системи.

Проблемами професійного зростання фахівців соціономічних професій у США займається Національна асоціація соціальних працівників, Рада з освіти у соціальній роботі, Служба Сім'ї Америки, Асоціація державного соціального забезпечення Америки, Ліга соціального забезпечення дітей Америки та інші.

В Етичному кодексі Національної асоціації соціальних працівників зазначається, що: «працюючи у сфері професійної діяльності, соціальний працівник зобов'язаний розвивати і вдосконалювати свою професійну компетентність» [3]. У більшості штатів цей етичний принцип втілений у законодавство щодо ліцензування професійної діяльності, відповідно до якого участь соціальних працівників у програмах професійного зростання є необхідною вимогою для поновлення ліцензії. Для цього соціальний працівник має документально засвідчити свою участь у програмах професійного зростання обсягом 48 астрономічних годин протягом двох календарних років.

Для подолання розриву між годинами традиційної класної роботи та безліччю інших форм професійного зростання у США було введено одиницю неперервної освіти (ОНО), яка дорівнює 10 годинам участі у будь-якій із затверджених програм під керівництвом кваліфікованих викладачів. Окрім університетів та інших навчальних закладів, які реалізують програми неперервної професійної освіти і професійного зростання, право реалізовувати й захищувати одиниці неперервної освіти, хоча й з певними обмеженнями, мають професійні організації та приватні особи. Сертифікат на право реалізовувати й захищувати одиниці неперервної освіти видається відповідними органами штатів, які здійснюють ліцензування професійної або освітньої діяльності у галузі соціальної роботи.

На сьогоднішній день у США розгорнулася полеміка навколо питання, чи варто надавати одиниці неперервної освіти статус академічного нормативу. У випадку позитивного вирішення, певна кількість одиниць неперервної освіти могли б слугувати критерієм для отримання наукового ступеня, підвищення зарплати або переведення на вищу посаду. Проти цього категорично виступають навчальні заклади, аргументуючи свою позицію тим, що це відкриє швидкий та відносно легкий шлях до отримання наукових ступенів всім бажаючим. З іншого боку, визнання одиниць неперервної освіти академічним нормативом, могло б повернути значну кількість соціальних працівників до системи неперервної освіти й професійного зростання.

Основними постачальниками програм професійного зростання, їх спонсорами є агентства соціальної роботи, університети та професійні організації, які виділяють 95% коштів на професійне зростання фахівців у галузі соціальної роботи. Між ними ці витрати розподіляються наступним чином: 50% програм фінансується агентствами, 25% – уні-

верситетами, 20% – професійними асоціаціями, останні 5% заходів здійснюється за рахунок приватних та спеціалізованих організацій різних типів [2, с.224].

У сучасних умовах соціальними агентствами нагромаджено певний досвід організації заходів, спрямованих на професійне зростання своїх працівників. Значного поширення набула практика призначення спеціальних співробітників, які займаються навчанням своїх працівників, а інколи і персоналу інших соціальних організацій та волонтерів. Агентство пропонує певну кількість занять у тиждень або цілі блоки навчання, спрямовані на ознайомлення соціальних працівників із діючими правилами, нормативами, законами, соціальною політикою. Соціальні агентства США є ініціаторами проведення практичних семінарів, тематичних програм за певною спеціальністю, програм, спрямованих на особистісний розвиток співробітників агентства. Програми, які організовуються та фінансуються агентствами соціальної роботи є найбільш поширеною формою професійного зростання. Найбільшу увагу соціальні агентства приділяють програмам із соціальної політики, як найважливішого та найбільш змінного компоненту соціальної роботи.

Значну кількість програм професійного зростання як для соціальних працівників з вищою освітою, так і без неї пропонують факультети і школи соціальної роботи та загальноуніверситетські курси підвищення кваліфікації.

Відповідно до інструкцій, розроблених Національною асоціацією соціальних працівників, програми професійного зростання у системі навчання соціальній роботі не можуть замінити традиційні програми професійного навчання а, отже, не можуть служити підставою для присвоєння ступеня бакалавра чи магістра соціальної роботи.

Професійні організації крім їх основного завдання – розробки норм професійної діяльності, займаються також питаннями професійного зростання своїх членів та співробітників. Таке зацікавлення у професійному зростанні своїх співробітників пояснюється намаганням забезпечити клієнтів якісним обслуговуванням і прагненням здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог Етичного кодексу Національної асоціації соціальних працівників. Зокрема, Асоціація проводить національні конференції та симпозиуми, фінансує видання журналів, книг, монографій та матеріалів конференцій, займається створенням бази даних опублікованих наукових праць та спеціальної літератури. Спільно із своїми відділеннями у штатах вона розробляє проект вдосконалення практичної діяльності та спеціальні програми професійного зростання соціальних працівників.

Як свідчить здійснений нами аналіз літературних джерел та навчально-методичної документації, важливими видами професійного зростання соціальних працівників у США професійні зустрічі, індивідуальне професійне навчання.

Цікавим є досвід упровадження сертифікатних програм професійного зростання. Це програми, які передбачають отримання сертифікатів, а також окремі курси традиційного та дистанційного навчання. Організують та реалізують такі програми відділення неперервної професійної освіти, які функціонують при університетах, акредитовані Радою з освіти у соціальній роботі освітні програми, відділення Національної асоціації соціальних працівників.

Сертифікатні програми передбачають відвідування серії навчальних курсів, кожний з яких складається з лекцій, теоретичних та практичних семінарів, спрямованих на оволодіння певними знаннями, вміннями або технологіями практичної діяльності. Після завершення навчання слухачі отримують сертифікат, який дає право на надання послуг,

що відповідають змісту програми.

Широкого поширення набули курси, які не дають права для отримання сертифікат, але, відвідуючи їх, соціальні працівники можуть здобути певну кількість годин неперервної освіти. Останнім часом все більшою популярністю серед соціальних працівників користуються програми та окремі курси, які базуються на технології дистанційного навчання. Такі програми включають заняття в Інтернеті, відео- та аудіоконференції, самостійну роботу як в електронних, так і в звичайних бібліотеках та інші форми навчання. Станом на травень 2013 року Національною Асоціацією соціальних працівників США акредитованого більше 300 програм цього типу [4].

Як свідчить аналіз навчальної документації, найчастіше зміст програм професійного зростання цього виду спрямований на вдосконалення знань і вмінь соціальних працівників в індивідуальному консультуванні, психотерапії, соціальній роботі з сім'ями та групами, організації громади; управлінні та супервізії; формуванні та реалізації соціальної політики; захисті інтересів, різних видах спеціалізованих послуг.

Другий вид програм професійного зростання – професійні зібрання – передбачає участь соціальних працівників у конференціях, симпозиумах, нарадах, які організовуються та фінансуються професійними організаціями соціальних працівників. Значна кількість таких заходів проводиться з допомогою Інтернету. Зокрема, у 2013 році Національною Асоціацією соціальних працівників було зареєстровано близько двохсот віртуальних конференцій, участь у яких надавала право для зарахування певної кількості годин неперервної освіти. [4]. Тематика конференцій стосується, зазвичай, особливо гострих питань професійної діяльності та новітніх досягнень у галузі теорії та практики соціальної роботи та суміжних сферах професійної діяльності.

Важливою формою професійного зростання є індивідуальне професійне самовдосконалення. Його основними формами є навчання за індивідуальною програмою, здійснення індивідуальних досліджень, написання та публікація наукових статей, книг та посібників, проведення досліджень та ін. Соціальні працівники, який мають намір скористатися такою формою професійного зростання мають попередньо ухвалити програму індивідуальної діяльності у місцевому відділенні з ліцензування соціальної роботи. Для цього необхідно подати обґрунтування індивідуального проекту, у якому вказуються його цілі та значення для професійного розвитку, терміни виконання та пропонувані кількість годин неперервної освіти. Останні два пункти можуть бути переглянуті відповідним уповноваженим органом. До реалізації індивідуального проекту соціальний працівник може приступити лише після його ухвалення.

Зазначимо, що Національна Асоціація соціальних працівників наголошує на доцільності використання усіх можливих видів і програм професійного зростання, оскільки це надає соціальним працівникам можливості для формування та вдосконалення різнопланових професійних знань та вмінь, здобуття збалансованого професійного досвіду. Проте, враховуючи численні об'єктивні причини (відсутність певних видів та форм професійного зростання у конкретному регіоні, зайнятість виробничими або особистими справами та ін.), Асоціація не висуває конкретних вимог щодо питомої частки кожного з видів у загальному обсягу професійного зростання соціальних працівників.

З метою підвищення якості професійного зростання у 2012 році Національною асоціацією соціальних працівників були затверджені "Стандарти неперервної професійної

освіти". Цей документ встановлює основні вимоги до її учасників: соціальних працівників, соціальних агентств (в особі їх адміністраторів) та організаторів програм.

Аналіз цього документу засвідчив, що професійне зростання трактується перш за все як моральний обов'язок соціальних працівників перед клієнтами, перед собою та перед професією. Реалізація цього обов'язку передбачає не лише підвищення рівня професійної компетенції через участь у різних видах професійного зростання, але й активне залучення до діяльності комітетів з професійного зростання, що функціонують у рамках Національної Асоціації соціальних працівників, акредитованих освітніх програм із соціальної роботи, оцінки програм професійного зростання та розробки рекомендацій щодо можливостей їх вдосконалення, до безпосереднього надання освітніх послуг, відповідно до сфери компетенції.

Основна відповідальність за якість професійного зростання покладається на її організаторів. У "Стандартах неперервної професійної освіти" вказується, до їх обов'язків входить: чітке визначення мети, цілей, завдань та змісту програми, категорії її слухачів, методів навчання та процедури оцінювання ефективності програми; забезпечення необхідними ресурсами (приміщенням, технічними засобами навчаннями тощо); ведення документації програми (фінансова звітність, відвідуваність, навчальні плани та програми, оцінювання якості програми та ін.); попереднє (до початку функціонування програми) ознайомлення учасників з вимогами щодо відвідування (як мінімум 80 % навчального часу) та оцінювання, порядком надання сертифікатів чи інших форм визнання професійного зростання; проходження процедури акредитації програми професійного зростання у Національній Асоціації соціальних працівників або у її відділеннях у штатах.

Зазначимо, що на сьогоднішній день, акредитовані Національною Асоціацією соціальних працівників програми, визнані відділеннями з ліцензування соціальної роботи у 29 штатах. В Алабамі, Арізоні, Арканзасі, Канзасі, Міссурі, Нью Мексіко вони перебувають у процесі розгляду на предмет їх відповідності ліцензійному законодавству штатів. У таких штатах як Каліфорнія, Делавер, Мінесота, Нью Джерсі, Північна Кароліна, Огайо, Пенсільванія, Південна Дакота, Західна Віргінія програми професійного зростання Національної Асоціації соціальних працівників не включені у перелік програм, навчання за якими дає можливість поновлення ліцензії. У законодавстві п'яти штатів вимоги щодо участі у програмах професійного зростання взагалі непередбачені. Це, зокрема, такі штати як Колорадо, Гаваї, Мічиган, Нью-Йорк та Пуерто Ріко [5].

Важлива роль у вирішенні завдань професійного зростання фахівців соціономічної сфери відводиться адміністраторам соціальних агентств, до професійних обов'язків яких входить діяльність, пов'язана із професійним розвитком співробітників. Їх завдання полягає у створенні ефективної політики заохочення до професійного зростання. Практичний механізм його реалізації окреслений у "Стандартах неперервної професійної освіти". Він, зокрема, передбачає: систематичну оцінку освітніх потреб усього колективу та його окремих членів; забезпечення необхідних умов для їх задоволення (створення гнучких робочих графіків, часткове або повне відшкодування матеріальних витрат, інші форми заохочення та визнання); інформування персоналу щодо можливостей професійного зростання як в середині агентства, так і за його межами; обмін інформацією між співробітниками щодо їх участі у програмах професійного зростання (якість програм, здобуті знання і вміння);

включення інформації про підвищення кваліфікації в особові справи соціальних працівників.

В сучасних умовах широко використовується аналітична форма професійного зростання, яка передбачає аналіз соціальним працівником своєї повсякденної діяльності, осмислення змін та експериментів, які можна реалізовувати у ньому. Аналітична форма сприяє розвитку професійного мислення, удосконаленню технологій професійної діяльності.

У сучасних умовах неабиякої популярності набули колегіальні форми професійного розвитку у великих або малих групах на базі професійних об'єднань. Серед колегіальних форм професійного зростання традиційними є симпозиуми, конференції, семінари. Більше 90,0% американських соціальних працівників відвідують семінари, симпозиуми, конференції, а кожен четвертий – сам проводить семінари.

З розвитком нових технологій американські вчені Дж. Ейсенман та Х. Торнтон запропонували нову форму наставництва – «теленаставництво», що здійснюється у мережі Інтернет. Особливе зацікавлення викликає інноваційна колегіальна форма професійного розвитку американських соціальних працівників – супервізія. Завдання супервізії: допомагати молодим соціальним працівникам освоїтися з новою посадою чи місцем роботи; здійснювати інтенсивний нагляд за їх роботою; оцінювати її ефективність.

Серед інноваційних колегіальних форм професійного розвитку американських соціальних працівників особливе зацікавлення викликає каскадна форма, суть якої полягає у проходженні кількох досвідченими соціальними працівниками широкомасштабної програми професійного розвитку, в процесі якої вони отримують професійну підготовку з конкретної технології чи роботи з певною категорією клієнтів. Після завершення програми соціальні працівники повертаються в соціальну установу для поширення отриманих знань і технологій колегам по роботі та волонтерам.

Цікавою є так звана ситуативна форма професійного розвитку соціальних працівників США, суть якої полягає у використанні актуальної практичної ситуації як основи для дискусій в малих групах. Аналіз таких ситуацій допомагає соціальним працівникам побачити складність у простій, на перший погляд, ситуації та розробити оптимальний алгоритм її вирішення.

Закономірно, що в епоху технологічного прогресу значного поширення серед соціальних працівників в усьому світі набуває професійний розвиток у мережі Інтернет. Завдяки всесвітній електронній мережі соціальні працівники отримують можливості: спілкування з досвідченими фахівцями та отримання поради щодо ефективних технологій соціальної роботи; участі в Інтернет-семінарах, телеконференціях, дискусіях, форумах і чатах. У мережі Інтернет соціальні працівники мають змогу розмістити оголошення, організувати конференції та дослідницькі групи, описати цікаві випадки з професійної діяльності, займатися наставництвом, створювати «віртуальні професійні об'єднання», здійснювати дистанційне навчання, брати участь у програмах професійного розвитку.

Отже, на основі аналізу теоретичних напрацювань з проблеми професійного розвитку та досвіду його практичної реалізації з'ясовано, що базовою основою професійного розвитку соціальних працівників у США є національні стандарти, які визначають зміст цього поняття та вимоги до його реалізації.

Встановлено, що за змістом і цілями професійний розвиток американських соціальних працівників є традиційним (що визначається адміністрацією соціальних установ від-

повідно до їх потреб) і стандартизованим (що визначається на основі національних стандартів); за місцем здійснення – внутрішнім (що реалізується в соціальній установі) та зо-

внішнім (здійснюється у широкому професійно-освітньому просторі); за масштабністю реалізації – централізованим, місцевим та саморозвиток.

Література та джерела

1. 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.Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України. – Вінниця, 2014. – 447 с.
2. Энциклопедия социальной работы. В 3т. – Т.2.: Пер. с англ. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – 454 с.
3. National Association of Social Workers. Code of Ethics [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.socialworkers.org/pubs/code/code.asp>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. National Association of Social Workers. NASW CE Approval Program [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<https://www.socialworkers.org/ce/distance.asp>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. National Association of Social Workers. Social Work Licensure Boards' Response to the NASW CE Approval Program [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<https://www.socialworkers.org/ce/response.asp>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статье раскрыта суть профессионального развития специалистов социономической сферы; охарактеризовано влияние на исследуемый процесс Национальной ассоциации социальных работников, Совета по образованию в социальной работе, Служба Семьи Америки, Ассоциации государственного социального обеспечения Америки, Лиги социального обеспечения детей Америки и других профессиональных объединений. Проанализированы наиболее распространенные индивидуальные, групповые и коллективные формы профессионального развития специалистов социономической сферы в США. Охарактеризованы инновационные формы профессионального развития (теленаставничество, супервизия, программы профессионального развития), заслуживают внедрения в Украине.

Ключевые слова: социономическая сфера, специалисты социономической сферы, развитие, формы профессионального развития, стандарты профессионального развития, профессиональное становление, тенденции развития педагогического образования.

The paper presents the essence of professional development of the specialists of sociology sphere; the effect on the investigated process of the National Association of Social Workers, Board of Social Work, Family Services of America, American Public Welfare Association, Child Welfare League of America and other professional associations has been characterized. The most common individual, group and collective forms of professional development of specialists of sociology sphere in the United States have been analyzed. The characteristic of innovative forms of professional development (telesupervision, supervision, professional development program) that deserve implementation in Ukraine has been grounded.

Key words: sociology sphere, specialists of sociology sphere, professional development, forms of professional development, standards of professional development, and trends in pedagogical education.

УДК 37.091.12:577.35:614.253.1

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА МЕДИЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ ОЧИМА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Пудова Світлана Сергіївна

м.Вінниця

У статті представлено результати оцінювання студентами-медиками професійної культури викладача медичної та біологічної фізики щодо необхідності наявності у його професійній діяльності певних елементів професійної культури. Також автор розкриває результати досліджень щодо кореляційного зв'язку між елементами професійної культури (знання дисципліни, повага до інших, вміння вислухати студента, вміння пояснити навчальний матеріал тощо) викладача медичної та біологічної фізики і рівнем його професіоналізму.

Ключові слова: професійна культура викладача, медична та біологічна фізика, студент-медик, елементи професійної культури.

Постановка проблеми. За результатами наших досліджень, 20–30% студентів-медиків вважають професійну культуру викладача (культура спілкування, майстерність викладання, знання дисципліни тощо) одним з основних мотиваційних чинників, які впливають на якість вивчення природничих дисциплін. Цікавий, доступний виклад матеріалу, високий рівень етичної культури, об'єктивність

оцінювання та інші фактори, пов'язані з педагогічною діяльністю викладача, підвищують інтерес майбутніх лікарів до вивчення медичної та біологічної фізики, викликають бажання вивчати дисципліну глибше. Протилежна ситуація спостерігається при наявності негативного досвіду спілкування студентів з викладачем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням професійного становлення студентів-медиків у медичному навчальному закладі та ролі професіоналізму викладачів у цьому процесі приділяли увагу А.Х.А.П.Вулфхеген (I.H.A.P.Wolfhagen), Д.Х.Дж.М.Долменз (D.H.J.M.Dolmans), Е.Х.Коттінгем (A.H.Cottingham), Т.М.Лебединець, Д.К.Ліцелмен (D.K.Litzelman), С.В.Носкова, Л.В.Переймибіда, Е.Л.Сачмен (A.L.Suchman), Т.І.Степанова, А.Дж.Дж.А.Шепбайер (A.J.J.A.Scherpbier) та інші. Дослідники зазначають, що взаємини «студент-викладач» при організації навчально-виховного процесу є однією з важливих педагогічних умов впливу на якість професійного навчання студентів. При цьому в науковій літературі недостатньо приділено уваги дослідженням професійної культури викладача медичної та біологічної фізики у ВНЗ

та впливу його професійних та особистісних якостей на процес і результат формування професійних рис майбутніх лікарів.

Метою даної публікації є аналіз бачення студентами-медиками складових професійної культури викладача медичної та біологічної фізики, ранжування цих складових на основі експериментальних досліджень, встановлення й обґрунтування взаємозв'язку між елементами професійної культури викладача та рівнем його професіоналізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. На першому етапі досліджень зазначеної проблеми (2008-2009 роки) нами виокремлено певний набір складових професійної культури викладача біофізики, на які звертають увагу студенти-медики під час вивчення навчальної дисципліни. В процесі педагогічного експерименту констатована різна зацікавленість студентів-медиків до змісту дисципліни «Медична та біологічна фізика» в залежності від стилю педагогічної діяльності викладача, сформульована гіпотеза про вплив складових професійної культури викладача медичної та біологічної фізики на формування професійної культури майбутніх лікарів, визначені подальші напрямки дослідження [1].

Результати, представлені в даній публікації, отримані під час формувального етапу педагогічного експерименту, який проведено в 2010-2011 навчальному році у Вінницькому національному медичному університеті імені М. І. Пирогова. В ході дослідження ми провели анонімне опитування студентів-медиків другого курсу медичного та сто-

матологічного факультетів. Крім анонімності опитуваних, звернемо увагу також на інші прийняті нами заходи для більшої відкритості, чесності у відповідях, а саме: медична та біологічна фізика завершується на першому курсі навчання, а опитування проводилося серед другоккурсників; обробка результатів проводилася лише дослідником і про результати опитування окремо за кожним викладачем не повідомлялося на кафедрі біофізики, інформатики та медапаратури. Про зазначені особливості перед опитуванням інформували студентів, які продовжували вивчати медичну інформатику на другому курсі на тій же кафедрі. Кількість опитуваних склала 333 студента.

Запитання анкети пов'язані з декількома проблемами, які нас цікавили. Серед них у даній публікації висвітлюємо наступні: 1) загальна характеристика фахової діяльності викладача медичної та біологічної фізики студентами-медиками; 2) аналіз зв'язку між елементами професійної культури викладача та рівнем його професіоналізму.

В одному із запитань анкети респондентам потрібно було оцінити якості особистості, вміння і т.д. щодо необхідності їх наявності (прояву) у викладача біофізики. Оцінювання відбувалося за одинадцятибальною шкалою від «-5» до «5». Значення «-5» означало «не потрібно», «5» – «обов'язково», «0» – «нейтрально». Кількість відповідей по кожному пункту коливалась від 317 до 321. Ми підраховували середній бал за кожною з 37 характеристик. Результати представлені в таблиці 1 від найбільшого до найменшого середнього балу.

Таблиця 1.

Оцінка елементів професійної культури викладача медичної та біологічної фізики

№ п/п	Якості викладача, його знання, вміння тощо	Середній бал
1	Вміння доступно пояснити навчальний матеріал	4,8
2	Знання дисципліни	4,78
3	Вміння знаходити спільну мову зі студентами	4,63
4	Вміння вислухати студента	4,6
5	Справедливість	4,57
6	Ерудованість, освіченість	4,53
7	Вміння поєднати теоретичний матеріал з його практичним використанням	4,5
8	Об'єктивність при оцінюванні	4,48
9	Вміння знаходити компроміс	4,45
10	Вміння створити робочу атмосферу	4,4
11	Вміння зацікавити студентів, зробити навчання захопливим тощо	4,4
12	Високий рівень культури спілкування	4,3
13	Моральна вихованість	4,3
14	Повага до інших	4,3
15	Чесність	4,17
16	Людяність	4,13
17	Відповідальність	4,13
18	Знання і вміння щодо використання нових інформаційних технологій	4,1
19	Охайний зовнішній вигляд	4,09
20	Вміння створити невимушену обстановку	4
21	Вміння навчатися	3,91
22	Любов до свого предмета	3,9
23	Доброта	3,9
24	Почуття гумору	3,88
25	Наполегливість у роботі	3,67
26	Цілеспрямованість	3,67
27	Впевненість у собі	3,66
28	Вимогливість, чіткість вимог	3,6
29	Винахідливість	3,58
30	Працелюбність	3,39
31	Співчутливість, чуйність	3,24
32	Духовне багатство	3,19
33	Скромність	2,43
34	Фізичне здоров'я	2,3
35	Патріотизм	2,21
36	Принциповість	2,06
37	Строгість	1,98

За представленими в таблиці 1 результатами видно, що кожна характеристика отримала в середньому позитивну оцінку від «1,98» до «4,8», тобто загалом респонденти не відкидають жодну з них, надаючи хоча б невелике значення балів менш вагомим, на їхній погляд, характеристикам. Отриману таблицю ми умовно розділяємо на дві частини: характеристики викладача біофізики, які в середньому отримали бал від чотирьох і вище, та характеристики з середнім балом менше чотирьох. Зазначимо, що перші часто згадувалися респондентами при дослідженні 2008-2009 років, коли давали відкриті відповіді на запитання «Що Вам сподобалося у викладанні даного викладача (є доцільним, вдалим); що не сподобалося?» [1]. Тому можна зробити висновок, що знання дисципліни викладачем біофізики, вміння доступно пояснити матеріал, навести приклади з майбутньої професії, прояв високих моральних цінностей у спілкуванні з іншими тощо відносяться до важливих елементів професійної культури викладача біофізики.

В іншій частині анкети студентам-медикам пропонувалася низка запитань, за допомогою яких ми мали на меті виявити, на що більше звертають увагу студенти під час роботи викладача біофізики. Іншими словами: на скільки сильний зв'язок між кожним елементом професійної культури викладача та рівнем його професіоналізму за сприйняттям та оцінкою студентів. Запитання стосувалися безпосередньо викладачів кафедри біофізики, інформатики та медапаратури. Кожному респонденту потрібно було оцінити рівень наявності запропонованих в декількох запитаннях елементів професійної культури у викладача, який читав медичну і біологічну фізику в його групі. В основному оцінці підлягали ті характеристики особистості, які за таблицею 1 отримали бали від чотирьох та вище. Кожен із запропонованих пунктів респондент оцінював за одинадцятибальною шкалою від «0» до «10». Значення «0» означало «відсутність» зазначеної характеристики у викладача, значення «1» – «дуже низький рівень», значення «10» – «високий рівень». Останнє запитання анкети було безпосередньо пов'язане з рівнем професійної культури викладача біофізики: «Оцініть рівень професіоналізму (професійні знання, вміння співпрацювати, культура спілкування тощо) викладача: а) дуже високий; б) високий; в) середній; г) низький; д) дуже низький».

У дослідженні нас у першу чергу цікавила узагальнена оцінка діяльності викладача медичної та біологічної фізики. Тому ми працювали не з окремими вибірками за кожним викладачем, а із загальною кількістю анкетних даних за всіма викладачами. Кожна вибірка (окремо взятий елемент професійної культури) була більша від кількості респондентів, оскільки в групі (тобто в респондента) в першому та другому семестрах могли бути різні викладачі. Таким чином, кількість відповідей щодо професійної культури викладача медичної та біологічної фізики зросла від 333 до 370.

Елементи професійної культури викладача медичної та біологічної фізики, які оцінювалися за шкалою від «0» до «10», відносимо до кількісних ознак. Рівень професіоналізму викладача відносимо до порядкової ознаки. Враховуючи наявність у нашому дослідженні кількісних та порядкових ознак, для обробки даних ми застосували непараметричний метод, використовуючи коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [2, с. 262]. Для обчислення коефіцієнта кожен рівень професіоналізму ми замінили числом: «дуже високий» – «5», «високий» – «4», «середній» – «3», «низький» – «2», «дуже низький» – «1». Після цього для кожної з ознак ми впорядкували дані за зростанням та замінили реальні значення їхніми рангами. Працюючи лише з рангами, ми обчислили коефіцієнти кореляції Пірсона

$$r = \frac{\sum(x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum x - (\bar{x})^2 \sum(y - \bar{y})^2}}$$

де $\bar{x}$ та $\bar{y}$ – середні значення змінних x та y

Обробку даних ми проводили в програмі MS Excel, зокрема для обчислення коефіцієнта кореляції використано функцію «КОРЕЛ» («CORREL»). Для перевірки статистичної значимості кореляції ми використовували критерій Стьюдента

$$t = \frac{r \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

де n – об'єм вибірки [2, с. 265]. Результати обчислень у порядку спадання коефіцієнта кореляції представлені в таблиці 2.

Таблиця 2.

Зв'язок між елементами професійної культури викладача та оцінкою його рівня професіоналізму

№ п/п	Якості викладача, його знання, вміння тощо	Коефіцієнт кореляції, r	Об'єм вибірки, n	Критерій Стьюдента, t
1	Вміння вислухати студента	0,921	370	45,306
2	Об'єктивність оцінювання	0,920	368	44,979
3	Вміння зацікавити студентів, зробити навчання захопливим тощо	0,919	370	44,799
4	Вміння знаходити спільну мову зі студентами	0,918	368	44,236
5	Вміння пояснити навчальний матеріал	0,917	369	44,055
6	Доцільність вимог	0,914	368	43,026
7	Вміння знаходити компроміс	0,913	370	43,000
8	Моральна вихованість	0,910	369	42,149
9	Вміння поєднати теоретичний матеріал з його практичним використанням	0,909	368	41,705
10	Повага до інших	0,908	368	41,507
11	Почуття гумору	0,908	368	41,381
12	Культура спілкування	0,905	370	40,881
13	Знання дисципліни (фізико-математичні знання)	0,900	369	39,427
14	Ерудованість, освіченість	0,900	368	39,428
15	Вимогливість, чіткість вимог	0,895	370	38,418
16	Любов до свого предмета	0,891	364	37,242

З таблиці 2 видно, що коефіцієнт кореляції має досить малий розкид (від 0,891 до 0,921) по всім пунктам, тобто при оцінці рівня професіоналізму викладача медичної та біологічної фізики студентами-медиками кожен елемент професійної культури береться до уваги в рівній мірі. Коефіцієнти кореляції наближаються до одиниці та коливаються близько 0,9, тобто глибина зв'язку між ознаками сильна. Обчислені критерії Ст'юдента перевищують критичні значення (3,291) для рівня значимості 0,001 та ступеня свободи >200 (∞), тобто кореляція статистично значима.

Інші запитання, пов'язані з професіоналізмом викладача медичної та біологічної фізики, в даній статті не розглядатимемо з наступних причин: 1) у більшості запитань напряду не виділяються елементи професійної культури викладача; 2) ті ознаки, які залишилися, в основному є якісними, тобто ми зможемо розрахувати лише відсоткові долі кожного варіанту відповіді за кожною ознакою і порівняти, наприклад, з рівнем професіоналізму викладача (однак не

зможемо порівняти з попередніми даними); 3) маємо на меті в розрізі нашого дослідження більш детально дослідити частину запитань, яка залишилася.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Узагальнена характеристика діяльності викладача медичної та біологічної фізики студентами-медиками вказує на підвищені вимоги останніх як до професійної компетентності викладача (знання дисципліни, вміння доступно пояснити складний матеріал тощо), так і до етичної складової його особистості (комунікативна культура, моральні якості тощо). Підвищені вимоги прослідковуються також при визначенні студентами рівня професіоналізму викладача, який згідно кореляційного аналізу прямо пропорційно та сильно залежить від кожного елемента професійної культури.

Подальші дослідження спрямовуємо на з'ясування зв'язку між професійною культурою викладача та мотивацією студентів вивчати дисципліну.

Література та джерела

1. Пудова С.С. Професійна культура викладача як чинник підвищення професійної культури майбутніх лікарів / Світлана Сергіївна Пудова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Сер. «Педагогічні науки»). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 2. – С.208-213
2. Гланц С. Медико-биологическая статистика / С.Гланц; пер. с англ. – М., Практика, 1998. – С.262-265

В статтє представлено результати оцєнивання студентами-медиками профєссиональной культуры преподавателя медицинской и биологической физики относительно необходимости наличия в его профессиональной деятельности определенных элементов профессиональной культуры. Также автор раскрывает результаты исследований относительно корреляционной связи между элементами профессиональной культуры (знания дисциплины, уважение к другим, умение выслушать студента, умение объяснить учебный материал и т.д.) преподавателя медицинской и биологической физики и уровнем его профессионализма.

Ключевые слова: профессиональная культура преподавателя, медицинская и биологическая физика, студент-медик, элементы профессиональной культуры.

In the article presented the assessment results of professional culture of medical and biological physics teacher by medical students on the need for the presence of certain elements of professional culture in teacher professional activities. Also, the author reveals the research results on the correlation connectivity between elements of the professional culture (knowledge of discipline, respect for others, ability to listen to a student, ability to explain the course materials, the ability to combine theoretical material with its practical application etc.) of medical and biological physics teacher and the level of his professionalism.

Key words: professional culture of teacher, medical and biological physics, medical student, elements of professional culture.

УДК 378. 147:744

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Райковська Галина Олексіївна
м. Житомир

У статті проаналізовано сучасний стан підготовки у вищих технічних навчальних закладах України. Охарактеризовано сутність формування у майбутніх інженерів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації навчання як одного зі шляхів підвищення якості професійної підготовки. Доведено, що в основі формування готовності до самовдосконалення студентів в процесі професійної підготовки, зокрема навчання графічних дисциплін є мотивація – один з провідних чинників освітнього процесу, оскільки досягнення основної мети залежить від його злагодженості.

Ключові слова: професійна підготовка, графічна підготовка, самовдосконалення, індивідуалізація, мотивація.

Інженерній освіті майже 300 років, вона завжди виріз-

нялась своєю високою фундаментальністю, професійністю і практичною підготовкою інженерів і науково-технічних кадрів.

Оскільки освіта і суспільство є єдиним механізмом – корінні соціально-політичні та економічні зміни, що сталися в суспільстві, торкнулися і вищої освіти. Модернізація вищої освіти України відбувається цілеспрямовано та послідовно, відповідно до Болонського процесу, завдяки чому утверджуються єдині критерії та стандарти відповідно до національних освітніх систем Європи. Україна стала активним учасником цього об'єднавчого процесу лише нещодавно, але основа для системних змін була закладена ще на початку 90-х років XX ст.

В Законі України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII зазначається, що «... вища освіта – сукупність

систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти ...» [4]. Також, важливо відмітити, що реалізація даного Закону передбачає поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Проте, обговорюючи Болонський процес як інструмент гармонізації нашої системи освіти з європейською, як шлях до самореалізації особистості. Ми повинні замислитись над більш глибокими, традиційними проблемами. Їх паростки проростають із змісту освіти, який необхідно оновлювати та вдосконалювати, а також методологічної, світоглядної, системної підготовки сучасних інженерно-технічних фахівців.

Здійснюючи структурне реформування вищої освіти ми в першу чергу маємо турбуватися про якість підготовки фахівців на, що звертають свою увагу науковці: Н.Величко, І.Голіяд, М.Козяр, В.Мадзігон та інші [1-3; 5-7].

На превеликий жаль в Україні має місце загрозлива тенденція до погіршення в масовому вимірі якості вищої технічної освіти, що нарощується з часом. Утім, Україна ще не втратила шансів бути конкурентоспроможною у галузі машинобудування, інформаційних технологій тощо.

Метою статті є визначення сутності проблеми формування у майбутніх інженерно-технічних фахівців готовності до самовдосконалення як одного з шляхів підвищення якості професійної підготовки.

Упродовж багатьох років навчатися в технічних інститутах, а сьогодні це університети і академії, було престижно. Навчання в них базувалося на фундаментальних, загальнотехнічних, гуманітарних і спеціальних дисциплінах. Кожен випускник знав, що здобувши вищу технічну освіту, він матиме роботу, буде забезпечений житлом. Нині вищі навчальні заклади перетерпіли трансформацію, впала престижність технічної освіти, багато студентів втратили стимул до навчання, а талановита молодь прагне навчатись за кордоном.

Проте, професійний рівень викладацького складу сьогодні набагато кращий ніж 40-50 років тому – студентів є кому навчати. Але викладачі університетів поставлені в умови навчати студентів з великою різницею базових знань. Вони стикаються з тим, що студенти-першокурсники не в змозі освоювати знання і вони змушені – або нехтувати відвідуванням лекцій і практичних занять, або шукати підхід, як отримати позитивні семестрові оцінки. Особливо це стосується курсу «Нарисна геометрія, інженерна графіка».

До основних задач нарисної геометрії і інженерної графіки 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 хорошу просторову уяву, яка дозволить йому у подальшому навчанні здобути професійні конструкторсько-технологічні навички, що притаманні інженерній діяльності. Нажаль, у більшості абітурієнтів, що приходять до вищої школи, просторова уява, конструктивне мислення практично відсутні, що є серйозним гальмом у підготовці інженерно-технічних фахівців.

У зв'язку з цим ми маємо переглянути існуючу практику організації самостійної роботи. Також, 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. Хочеться зробити наголос на тому, що сьогодні перед вищими навчальними закладами постала дилема, з одного боку, скорочення аудиторних годин до 1/3 від загальної кількості годин, що відводяться на дисципліну і підвищення якості підготовки фахівців.

Тобто реформуючи освіту, ми в першу чергу, маємо відповісти на питання: чому навчати і як навчати фахівців для подолання труднощів сьогодення: суспільних, економічних, технологічних та інших.

Також, хочеться звернути увагу на те, що студенти європейських ВНЗ значно відповідальніше ставляться до самостійної роботи, плідніше працюють у ході розв'язання індивідуальних завдань, які мають більш напружений характер.

Тенденції розвитку вищої школи, аналіз теоретичних напрацювань науковців і власний досвід викладацької діяльності дали змогу обрати шлях до розвитку у студентів готовності до самовдосконалення. І таким шляхом є індивідуалізація графічної підготовки засобами інформаційних технологій.

Індивідуалізація ґрунтується на сучасних тенденціях розвитку освітнього процесу, на окресленні сприятливих умов для майбутньої діяльності фахівця, необхідності пошуку прийомів, методів та форм педагогічного впливу, спираючись на індивідуальні особливості студента.

В основі формування готовності до самовдосконалення студентів в процесі професійної підготовки, зокрема навчання графічних дисциплін є мотивація – один з провідних чинників освітнього процесу, оскільки досягнення основної мети залежить від його злагодженості. Кожен викладач намагається переконати студентів працювати краще, створити у них внутрішні спонуки до активної освітньої діяльності, підтримувати зацікавленість у виборі професії, ініціювати задоволення від отриманих результатів. Знаючи мотивацію студентів, можна достовірно прогнозувати їхню професійну підготовку.

Мотив, потреби і мотивація забезпечують індивідуалізацію навчання і спрямованість поведінки студентів. І щоб освітній процес був як можна ефективнішим необхідним чітко зрозуміти її внутрішні причини, дати відповіді на питання «чому?», «навіщо?», «з якою метою?», «який сенс?» тощо, з'ясувати як самооцінка впливає на самовдосконалення студентів, а в подальшому на професійну діяльність. Крім того, на рівні пізнавальних процесів мотиваційному поясненню підлягають вибірковість, емоційно-специфічне забарвлення. Встановлено, наприклад, що на ті самі питання студент відповідає по-різному залежно від того, де і як ці питання йому ставляться. У зв'язку з цим є сенс визначити виробничі (практичні) ситуації не фізично, а психологічно, так як вони уявляються суб'єкту в його сприйнятті, тобто так, як він їх розуміє й оцінює інакше індивідуалізувати освітній процес.

Успіх у готовності до самовдосконалення виникає саме тоді, коли студент внутрішньо вільний від будь-яких страхів, від невдач. І в цей період важливим стає параметр індивідуальної активності. Збільшення власної активності в проблемний період має два позитивних моменти. По-перше,

якщо активний студент приймає умови з розв'язання проблеми, яка поставлена перед ним, він стає більш впевненим у собі хоча б тому, що він вірить, що доб'ється свого. У процесі активних дій ситуація змінюється чи сама по собі, чи внаслідок зусиль студента. По-друге, навіть якщо проблема в даний момент не розв'язується, досягнення будь-якої іншої мети для активного студента – це вже є не тільки перехід до іншої діяльності, але й ефект задоволення від процесу пошуку, а таке задоволення можна одержати від роботи з інформаційно-комунікаційними засобами, оскільки робота з будь-яким програмним засобом дає свій позитивний результат.

Дуже істотною характеристикою, особливо коли мова йде про особистість, є предметний зміст потреби, тобто сукупність тих обсягів професійних знань, умінь і навичок за допомогою яких його потреби можуть бути задоволені.

Теорія ієрархії потреб, розроблена А.Маслоу, справила значний вплив як на розвиток наукової думки в галузі мотивації, так і на розвиток практичної діяльності. Сьогодні ця теорія знайшла своє відгалуження і в освіті, яка включає п'ять груп потреб: фізіологічні; безпеки; належності й причетності; визнання і самоствердження; самовираження.

На нашу думку в освіті відіграють суттєве значення, спонукають до отримання професійних знань, умінь і навичок останні дві групи потреб. Ці групи відображають бажання студентів бути впевненими в собі, компетентними, мати високу конкурентоспроможність, визнання і повагу оточення. І найголовніше це – прагнення їх як майбутніх фахівців до якнайповнішого використання своїх знань, умінь, здібностей, навичок, особистого потенціалу в професійній діяльності.

Потреби в самовдосконаленні мають суто індивідуальний характер. Їх можна кваліфікувати як потреби в творчості в найширшому розумінні цього слова. Кваліфікований фахівець відчуває потребу в реалізації своїх потенційних можливостей, у зростанні як особистості. А високого рівня професіоналізму можна досягти тільки в наполегливій праці, опановуючи необхідні знання, уміння і навички з обраної студентом майбутньої професії.

Індивіди, орієнтовані на досягнення успіху, спроможні вірніше оцінювати свої можливості, успіхи і невдачі, зазвичай вибирають для себе професію, що відповідає наявним у них знанням, умінням і навичкам. І, навпаки, що орієнтовані на невдачі, нерідко характеризуються неадекватністю професійного самовизначення, віддають перевагу або занадто легким, або занадто складним видам професій. При цьому ігнорується об'єктивна інформація про свої здібності, надається завищена або занижена самооцінка. А процес вибору професії є дуже складним у мотиваційному аспекті. Спонукаючи вибір конкретної професії можуть суспільний престиж (професію обирають, орієнтуючись на моду, критерій престижності), інтерес та ін. Для викладача важливо знати, наскільки навчальна діяльність і обрана професія відповідають їх здібностям і можливостям. Тому важливо, щоб студент адекватно уявляв психологічну структуру конкретної діяльності. Глибоке уявлення про майбутню діяльність посилює мотив до навчання. Так відбувається само зміцнення мотиву. Все це є запорукою високої ефективної професійної підготовки, задоволеності нею. Поверхове, неадекватне уявлення про майбутню професійну діяльність, вимоги, які вона висуває, породжує неузгодженість між

зхильностями, здібностями і змістом роботи, що матиме низьку ефективність освітнього процесу, незадоволеність ним.

Сучасні теорії мотивації надають неабиякого значення такому чиннику, як інструментальна дія. Стрижневим щодо цього є твердження, що інструментальність будь-якої дії стосовно цілей організації навчального процесу залежить від того, наскільки вона забезпечує досягнення цієї цілі.

У сфері професійної освіти одним із основних завдань на найближчі роки є і буде залишатись завдання підготовки фахівців з урахуванням одночасно як галузевих, так і регіональних потреб. Проблема поєднання професійно-галузевого і соціального замовлень на підготовку фахівців стала актуальною для вищої технічної освіти.

Ефективним засобом впливу на процес формування готовності до самовдосконалення в процесі графічної підготовки є її індивідуалізація засобами комп'ютерної графіки – одного із унікальніших елементів інформаційних технологій. А індивідуалізація є ефективним інструментом підвищення якості освітнього процесу.

Застосування у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних засобів забезпечує формування широкого професійного кругозору, оволодіння сучасними методами наукових досліджень, значно зростає у студентів готовність до самовдосконалення.

За даними проведеного дослідження встановлено, що 78% студентів вважають за доцільне використання інформаційно-комунікаційних засобів у навчальному процесі. У той же час 5% студентів віддають перевагу традиційним методам і засобам навчання і 17% – не знають, що таке інформаційно-комунікаційні засоби.

Опанування студентами інструментів професійної діяльності на достатньо високому рівні можливе, на наш погляд, за повсякчасного комплексного використання у своїй навчальній діяльності інформаційних програмних засобів і незалежно від того, чи вони безпосередньо професійного спрямування, чи вони мають педагогічне дидактичне призначення, і, найважливіше, – знання й уміння базової графічної підготовки виступають засобом формування готовності до самовдосконалення. До того ж, як показує досвід, уся в сукупності інженерно-технічна підготовка буде ефективною і успішною за умови, коли в студентів будуть одночасно формуватися необхідні професійні важливі якості особистості.

Висновок. Сьогодні вища інженерно-технічна освіта в Україні значно змінюється, стає на більш інтенсивний шлях розвитку, в основі якого – єдність науки, освіти, виробництва і державних інтересів. Разом з тим крокуючи вперед, неможна забувати базові принципи освітнього процесу, досягнення інженерної освіти, що закладені попередніми поколіннями. Вітчизняна інженерно-технічна школа повинна не тільки гнучко реагувати на сучасні реалії, але працювати із випередженням, підтримуючи тісний зв'язок із інноваційними тенденціями розвитку соціально-економічних процесів, що відбуваються в державі. Тільки у цьому випадку можлива якісна підготовка інженерно-технічних кадрів, які зможуть придати новий імпульс розвитку всіх галузей вітчизняної економіки. Готовність до самовдосконалення кожного майбутнього фахівця є запорукою щодо отримання престижної роботи після закінчення навчання.

Література та джерела

1. Величко Н.О. Методологічні аспекти здійснення маркетингового дослідження в системі професійно-технічної освіти / Н.О.Величко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Вінниця, 2010. – Вип. 24. – С.96-101
2. Гедзик А.М. Сучасний стан та перспективи графічної підготовки в системі професійної освіти / А.М.Гедзик // Науковий часопис

- Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип.46: зб. наук. праць / за ред. Д. Е. Кільдерова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С.35-39
3. Голіяд І.С. Педагогічні умови формування у старшокласників інтересу до інженерно-технічних професій / І.С.Голіяд, Н.О.Ковтуненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип.39: зб. наук. праць / за ред. Д.Е.Кільдерова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – С.28-32
4. Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII «Про Вищу освіту» [Електронний ресурс]: сайт Верховної Ради. – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>
5. Козяр М.М. Візуалізація графічних дисциплін – шлях до підвищення якості підготовки майбутнього фахівця технічної галузі / М.М.Козяр // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип.45: зб. наук. праць / за ред. Д.Е.Кільдерова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С.126-131
6. Мадзігон В. Засоби навчання нового покоління для закладів освіти / В.Мадзігон, В.Волинський // Педагогічна газета. – 2010. – №1. – С.4-5
7. Райковська Г.О. Мотивація в інженерно-технічній освіті / Г.О.Райковська // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім.І.Франка. – Житомир, 2012. – Вип.64. – С.69-73

В статті проаналізовано сьогоденне положення підготовки в вищих технічних навчальних закладах України. Охарактеризовано суть формування у майбутніх інженерів готовності до самоусовершенствования в процесі індивідуалізації навчання, як одного з шляхів підвищення якості професійної підготовки. Доказано, що в основі формування готовності до самоусовершенствования студентів процес професійної підготовки, в тому числі навчання графічних дисциплін є мотивація – один з провідних факторів навчального процесу, так як досягнення основної мети залежить від його узгодженості.

Ключевые слова: професійна підготовка; графічна підготовка; самоусовершенствование; індивідуалізація, мотивація.

Current situation of training at higher technical educational establishments of Ukraine has been analyzed. The essence of formation of readiness of future engineers for self-improving in the process of individualized training as a way to improve professional education has been characterized. It is well-proven that in basis of forming of readiness to self-perfection of students in the process of professional preparation, in particular studies of graphic disciplines are motivation – one of leading factors of educational process, as achievement of primary purpose depends on his harmony.

Key words: professional education, graphic training, self-improvement, individualization, motivation

УДК 378.14

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Романишина Людмила Михайлівна

м.Хмельницький

Лоїк Галина Богданівна

м.Львів

У статті розглядаються питання про новітні освітні технології, які найбільше використовуються в освітній системі України. Розглянуто модульну і проектну технології. Виділяються переваги і недоліки традиційної технології. Наведена аргументація щодо потреб освіти у різних типах модульної технології (кредитно-модульна, модульно-розвивальна). Визначено перспективи кожної з технологій.

Ключові слова: майбутні фахівці, освітні технології, модульна технологія, проектна технологія, переваги і недоліки технологій.

Вступ. Якісне оновлення нашого суспільства, освіти стимулювало активний пошук нових освітніх технологій. У процесі переходу на міжнародні стандарти виникла потреба в сучасних освітніх технологіях. Освітня технологія – це особлива педагогічно-соціальна інновація, яка є проектом процесу навчання (виховання, управління, інформатизації) із визначеною алгоритмізацією дій та реалізацією дій та реалізацією діагностично створеної мети, що відображає відповідність положенням системного, діяльнісного, праксеологічного, компетентісного, гуманістичного підходів тісно пов'язаних між собою [12].

Освітня технологія пов'язана з науковим підходом до того, як вчити:

- на основі яких принципів;
- за допомогою яких методів і методичних прийомів;
- за яких засобів навчання (включаючи технічні);
- які фактори потрібно враховувати, та як їх враховувати [7].

У технологічному підході до процесу навчання виділяють:

- постановка цілей та їх максимальне уточнення, формулювання навчальних цілей з їх орієнтацією на досягнення результатів;
- підготовка навчальних матеріалів та організація ходу навчання у відповідності з навчальними цілями;
- оцінювання результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення кінцевої мети;
- заключне оцінювання результатів [1].

Серед новітніх технологій виділяють:

- 1) Технологія особистісно-орієнтованого навчання.
- 2) Технологія модульного навчання.
- 3) Критеріально-орієнтоване навчання.

Нині в працях дослідників є багато розробок, які стосуються інновацій в технологіях навчального процесу.

Питання про нові освітні технології розглядалися в працях багатьох дослідників: А.Алексюка, Ю.К.Бабанського, В.І.Бондаря, М.А.Данилова, І.Д.Дичківської, І.Я.Лернера, П.Г.Лузана, Н.Г.Ничкало, І.П.Огороднікова, В.П.Єсіпова, Л.М.Романишиної, С.О.Сисоєвої, М.М.Скаткіна, Н.Ф.Тализіної, І.М.Хмеляр та інших. Кожна з новітніх технологій має свої переваги, особливості і недоліки. Тому метою статті є охарактеризувати найбільш перспективні технології навчання та визначити їх можливості.

Основний зміст статті. У нашій системі освіти довгий період часу використовується традиційна (усталена) система навчання і контролю. Для цієї технології характерними є низка позитивних рис: заняття проводяться за єдиним розкладом; невеликі матеріальні затрати при великій кількості тих, кого навчають; наявність учнів одного віку; групова форма роботи, яка забезпечує створення учнівського колективу, керівна роль вчителя у навчальному процесі та інше. Але на сучасному етапі, коли Україна увійшла в ринкові відносини, коли змінились підходи і вимоги до спеціалістів, традиційна система вже не забезпечує якісну підготовку фахівців. За визначенням багатьох дослідників основним недоліком традиційної технології навчання є пасивність. Ця пасивність, як вказує В.Оконь, є наслідком двох причин:

1. У дидактиці основна роль відводилась пам'яті. Велика кількість матеріалу базувалась на механічному запам'ятовуванні. При цьому основну роль відігравав вчитель, віра в його слово.

2. Невисокий рівень розвитку психології навчання, яке

призводить до тотожності його і запам'ятовування [5].

До основних недоліків традиційної системи навчання можна віднести: недостатню ефективність керівництва навчальним процесом; відсутність чіткого визначення вимог до спеціаліста; неефективне використання індивідуальних здібностей студентів і їх активності; типові недоліки лекційного викладання; недостатній "зворотний зв'язок" між викладачем і студентом; нераціональне використання робочого часу викладачів і студентів; недостатнє використання сучасних технічних засобів; мала ефективність контролюючої системи [8].

Ось чому виникла потреба у зміні системи навчання, контролю і оцінювання знань студентів.

Сучасні освітні технології, що є найбільш вживані на Україні, показані на рис.1.

Відомо, що активізація пізнавальної діяльності вимагає застосування різних методів, засобів і форм навчання, які спонукають особистість до виявлення активності. Для цього потрібна така організація процесу пізнання, в якій об'єкт пізнання був би включений у сферу діяльності учнів і діалектична взаємодія між ними створювала б передумови виявлення активності особистості [3].

За баченням В.І.Архангельського, перспективною моделлю є модульно-етапний принцип побудови навчального процесу. Він дає можливість вносити зміни в навчальні плани, активізувати самостійну роботу, створює умови для самовираження студентів і учнів, змінює відносини між викладачами і учнями за типом "суб'єкт - суб'єкт" [2].

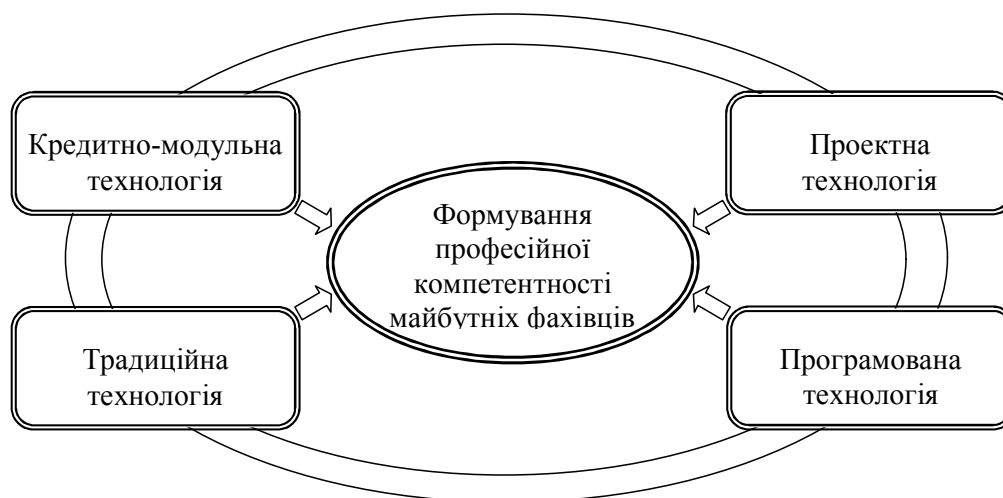


Рис.1. Освітні технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців

У своєму першопочатковому вигляді модульна навчання зародилось в кінці 60-х років і швидко розповсюдилось в англomовних країнах. Отже, модульна система з'явилась порівняно недавно. Особливо про неї заговорили після всесвітньої конференції ЮНЕСКО у 1972 році, яка присвячена освіті. На даній конференції модульна система була рекомендована як найбільш придатна для безперервної освіти людей всіх вікових категорій.

Модульна технологія навчання – це є цілісна система, що об'єднує дидактичні засоби, необхідні для вирішення проблем навчання. Вихідна теоретична позиція методики модульного навчання – загальна теорія функціональних систем (Б.К.Анохін, К.В.Судаков) згідно якої увесь континент предметної і розумової діяльності людини може бути розподілений на системні "кванти", які відповідають модульній конструкції кори головного мозку людини. Принцип

модульності лежить в основі функціональних систем психічної діяльності людини, що виражені мовними, символічними, графічними і іншими знаками. Принцип системного квантування є методологічним фундаментом теорій "стисування" навчальної інформації, а принцип модульності – нейрофізіологічною основою методу модульного навчання.

Відомі ефективні способи "стисування" навчальної інформації:

1. Психолого-педагогічні теорії змістовного узагальнення (В.В.Давидов)

2. Укрупнення дидактичних одиниць (П.М.Єрдієв).

А модульне навчання включає обидва способи "стисування" навчальної інформації, що дозволяє визначити цю технологію, як перспективну.

В основу нової технології була покладена теорія модульного навчання.

Підхід до визначення модуля є різним. Так, за американською системою, модуль – це частина шкільного дня, заповнена відповідним діалектичним змістом. Він розрахований на 15-20 хвилин. Кожний день в учня є до 24 модулів, разом біля 360 хвилин. Робота, яка проводиться, дуже різноманітна. Кількість учнів у групах від 10 до 12 чоловік, або індивідуально.

У Німеччині більше уваги приділяють змісту навчання. Модуль тут розглядається як програмна одиниця, яка є відносно замкнутим відрізком навчання. І.П.Прокопенко модулем вважає фрагмент теми, яка відповідає дидактичній меті.

На Україні проблемою впровадження модульної технології навчання займаються А.М. Алексюк, Д.С. Богданов, О.В. Ловренко та інші.

В роботах А.М. Алексюка відзначаються особливості модульного навчання:

1. Зміст діючої програми розподіляється на відносно самостійні частини, кожна з яких об'єднується навколо певної ідеї і містить одну або декілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів. Обсяг їх відповідає декільком лекційним темам.

2. Навчальна програма з курсу поділяється на мінімальну кількість модулів. Робота над кожним модулем починається з оглядово-настановчої лекції.

3. Навчально-виховному процесу надається гнучкість.

4. Зміст модуля у стислій формі розглядається на настановчій лекції кожного модуля. У ній висвітлюються провідні ідеї, дискусійні питання, завдання самостійної роботи.

5. Оглядово-настановча лекція передують трьом тьюдорським заняттям з кожного модуля. Метою тьюдорського заняття є організація колективного обговорення теми, що переростає у дискусію. Тривалість заняття до 80 хвилин.

6. Загальній дискусії передують письмова контрольна робота. Після цього вирішуються проблемно-педагогічні завдання, аналізуються проблемні ситуації.

7. Важливим є питання участі у роботі на занятті. Оцінка виставляється у залікових одиницях. Оцінюється кожний окремий вид роботи.

8. Студент може регулювати рівень і темпи свого просування вперед; може достроково опанувати навчальний матеріал. Для таких студентів екзамени відмінюються.

9. У кінці вивчення курсу визначається 10 кращих студентів [1; 8].

Із цього переліку видно, що модульне навчання є гнучкою, діяльною, активною формою навчання.

Модульна технологія володіє низькою специфічних ознак у порівнянні з традиційною:

- сформульовані цілі діяльності, які пред'являються студентам перед початком навчання;
- зміст навчання представляється у вигляді модулів, які мають гнучку структуру і пристосовані до індивідуального вивчення;
- процес навчання передбачає використання різноманітних методів і форм залежно від одиниці змісту навчання, від цілей, засобів;
- контроль за результатами діяльності студентів відбувається за ходом проходження модуля і після його вивчення [11].

Головним стає процес керованого навчання, а не процес викладання. Викладач навчає студента вчитись.

Але модульна технологія у своїх різновидах (модульно-розвивальна, кредитно-модульна), вимагає досить суттєвих матеріальних затрат, що може дозволити не кожний педагогічний заклад.

Іншою поширеною технологією є проектна технологія. Проектна технологія передбачає розв'язання студентом, або групою студентів (це може бути і двоє студентів), яка передбачає використання різноманітних методів, засобів навчання та інтегрування знань, умінь з різних галузей науки. Суть проектної технології полягає у стимулюванні інтересу студентів до певних проблем, стимулює процес її розв'язання [9, с.158-162].

Ідеї проектного навчання практично паралельно з роботами американських вчених виникли і в Росії. Під керівництвом російського педагога С.Шацького працювала група педагогів-дослідників, які намагалися активно запроваджувати проектні методи у практику викладання



Рис.2. Зв'язок технології навчання з засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Робота над проектом для студента – практика особистісно-орієнтованого навчання в процесі конкретної праці,

на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів.

Проектна технологія орієнтується на самостійну діяльність студентів, в процесі якої передбачається розв'язання поставленої задачі. Це вимагає від студента:

- застосування різноманітних методів, засобів і форм навчання;
- використання та синтезу знань з різних галузей науки і техніки, творчих умінь [6].

Завдання, що стоять перед проектною технологією, можна сформулювати так:

- навчити студентів самостійно здобувати та застосовувати для вирішення пізнавальних та практичних задач ті чи інші знання, а не просто їх завчити;
- допомогти студентам у розвитку комунікативних навичок, умінь роботи у колективі в різних соціальних ролях – керівник, виконавець, посередник тощо;
- прищепити студентам умінь користуватися дослідницькими прийомами у зборі інформації, вмінні її аналізу, висуванні гіпотез та умінь робити висновки [4].

Основними поняттями проектної технології виступають: навчальна діяльність, інтегрування знань, інтерес, потреба.

Проектна технологія дозволяє враховувати державні та

суспільні вимоги та вимоги навчального закладу до підготовки майбутніх фахівців: узгодженість теми навчального проекту з вимогами державних стандартів та навчальних планів; результативність теоретичної або практичної спрямованості теми навчального проекту, її актуальність для суб'єктів проектної діяльності та відповідність потребам сьогодення; опора на життєвий та навчальний досвід студентів, використання сформованих загально навчальних умінь і навичок; передбачення способів реалізації самостійної пізнавальної активності кожного з учасників навчального проекту, їх співпраці між собою та з організаціями проектної діяльності; здійснення компетентнісно-орієнтованого підходу до реалізації проектної діяльності; стимулювання до самостійної навчально-пізнавальної активності [10, с.194-199].

Висновок. Таким чином, сучасні освітні технології забезпечують підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців, оскільки ґрунтуються на врахуванні індивідуальних особливостей студентів.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення особливостей кожної з освітніх технологій, особливо з циклу модульних технологій.

Література та джерела

1. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі / А.М.Алексюк // Проблеми вищої школи. – К.: Вища школа. – 1994. – вип.79. – С.3-6
2. Архангельський С.М. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 66 с.
3. Лицур Ю.М. Результативність формування пізнавальної активності учнів у вивченні хімії засобами інтерактивних технологій / Ю.М.Лицур // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб.наук.пр. – Вип.48. – Запоріжжя, 2008. – С. 180-185.
4. Лоїк Г.Б. Професійні та особистісні компетенції фахової підготовки менеджерів туризму / Г.Б.Лоїк // Кривий Ріг. – Вип.36. – 2012. – С.250-256
5. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М., 1968. – 12 с.
6. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Романишина Л.М. З досвіду впровадження модульної технології навчання у педагогічному університеті / Л.М.Романишина // Зб. наук. праць “Проблеми розробки впровадження модульної системи профільного навчання”. – Харків. – 1999. – С.144-147
8. Романишина Л.М. Система контролю знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією / Л.М.Романишина // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – № 4. – С.41-44
9. Сисоєва С.О. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С.О.Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і методика. – 2002. – Вип. 1 (5). – С.158-162
10. Сисоєва С.О. Сучасні ІТ в освіті дорослих / С.О.Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – Київ: Видавництво П/П “ЕКМО”, 2004. – Вип.2. – С.194-199
11. Хмеляр І. Організація навчально-виховного процесу за модульно-рейтинговою технологією навчання / І.Хмеляр // Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал РОІППО. – № 3. – 2004. – С.17-20
12. Янкович О.І.Управління загальноосвітнім навчальним закладом: технології та правові засади/ О.І Янкович. – Тернопіль: ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2007. – 217 с.

В статье рассматриваются вопросы о новейших образовательных технологиях, наиболее используемые в образовательной системе Украины. Рассмотрены модульную и проектную технологии. Выделяются преимущества и недостатки традиционной технологии. Приведенная аргументация относительно потребностей образования в различных типах модульной технологии (кредитно-модульная, модульно-развивающая). Определены перспективы каждой из технологий.

Ключевые слова: будущие специалисты, образовательные технологии, модульная технология, проектная технология, преимущества и недостатки технологий.

The article deals with the issue of new educational technologies that are most used in the educational system of Ukraine. We consider a modular design and technology. There are advantages and drawbacks of the conventional technology. The above argument on the needs of education in different types of modular technology (credit-modular, modular and Training). The prospects of each of the technologies.

Key words: future professionals, educational technology, modular technology, design technology, the advantages and disadvantages of technology.

УДК 378.147:34

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕКОНОМІКО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

Сафронова Ганна Володимирівна
м.Кривий Ріг

У статті висвітлено характерні проблеми підготовки майбутнього фахівця так, щоб він був конкурентоздатним на ринку праці. Обґрунтовано необхідність модернізації освіти на основі компетентнісного підходу, за якого змінюється характер поставлених цілей з «екстенсивного» на прогресивний. Проаналізовано підходи науковців до розуміння сутності економіко-правової компетентності фахівця. Розглянуто основні характеристики економіко-правової компетентності фахівця. Виділені найбільш значущі компетенції економіко-правової компетентності фахівця.

Ключові слова: освіта, модернізація, компетентність, компетенція, економіко-правова компетентність.

Актуальність теми дослідження. У сучасному світі освітні системи відчувають вплив різних соціальних чинників. Це пов'язано з тим, що багато країн прийшли до суспільства з високорозвинутою економікою, заснованою на знаннях і інформації. Як ніколи раніше доступ до цих ресурсів, поряд з мотивацією і вмінням громадян їх використовувати, стає важливим для зміцнення конкурентоздатності фахівців та розширення їх можливостей працевлаштування. Для більшості людей протягом тривалого періоду їх життя наявність оплачуваної роботи означає незалежність, зміцнює самоповагу і добробут, є ключем до якості життя в цілому. Це означає, що освіта повинна ставити потреби кожної людини в центр своєї уваги, що необхідно адаптувати освітні системи до нових реалій XXI ст., в умовах якого найважливішим капіталом стають людські ресурси і їх розвиток. Тільки якісно нова система освіти може дати випускникові можливість вибирати індивідуальний шлях становлення, розвитку особистості, професійного та кар'єрного зростання. Система сучасної освіти повинна готувати майбутнього фахівця так, щоб він був конкурентоспроможним на ринку праці, мав творчим підходом до роботи, умів узяти на себе відповідальність і самостійно прийняти рішення. Це можливо тільки на основі компетентнісного підходу, при якому змінюється характер поставлених цілей з «екстенсивного» на прогресивний.

Кожна компетентність містить у собі певні показники, що складають її основні характеристики. Успішна підготовка майбутнього фахівця за допомогою компетентнісного підходу можлива лише при чіткому визначенні основних характеристик компетентностей. Зокрема необхідним для підготовки майбутнього фахівця є розкриття основних характеристик економіко-правової компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї модернізації освіти на компетентнісній основі активно розробляються вітчизняними та зарубіжними дослідниками В.О.Болотовим, І.О.Зимньою, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, С.Е.Трубачевою, В.В.Серіковим, В.Д.Шадріковим, А.В. Хуторським та ін.

Проблемою дослідження економіко-правової компетентності фахівця займалися і займаються багато зарубіжних і вітчизняних вчених. Зокрема О.Тоффлер свою працю «Адаптивна корпорація» присвятив дослідженню властивостей які будуть необхідні працівникам майбутнього[7]; Т.Парсонс в дослідженні «Системі сучасних товариств» обґрунтував диференційованість правової компетентності [5; 6]; П.Бурдье в своїх дослідженнях розуміє правову компе-

тентність як перерозподіл правових ресурсів[2]; П.Дракер, Т.Стюарт в своїх працях переводили значення правової компетентності у статус інформації [8-9]; Ф.Тейлор, Ф.Гілберт, Р.Емерсон, Х. Мюнклер досліджували різні аспекти правової компетентності[1; 4; 10]; О.Г.Назарова узагальнила матеріали західноєвропейських роботодавців [3].

Мета статті здійснити науковий аналіз основних характеристик економіко-правової компетентності фахівця.

Виклад основного матеріалу.

Одним з важливих завдань професійної освіти є підготовка молоді до повноцінної та плідної професійної діяльності. Дана вимога передбачає формування у підростаючого покоління мобільності, здатності швидко реагувати на зміни ринкової ситуації; формування економічної, правової свідомості, що характеризується наявністю цілісного уявлення про систему економічних та правових відносин; розуміння механізмів функціонування соціально-економічних та правових інститутів; вміння оперувати економічною, правовою термінологією, тобто формування економічно - правової компетентності особистості.

Для успішної діяльності людини у виробничих структурах майбутнього необхідно, щоб у фахівця будь-якої галузі володіли економіко-правовою компетентністю. Підтвердження цьому ми знаходимо у працях О.Тоффлера, який зазначав, що для виробництва «завтрашнього дня будуть потрібні працівники, яким притаманні цілком нові властивості. Виникне потреба у людях, які здатні швидко перенавчатися та мати уяву. При розв'язанні ... проблем співробітник корпорації завтрашнього дня буде діяти не «за підручником». Він повинен уміти розмірковувати і приймати складні оціночні рішення, а не механічно виконувати ... розпорядження керівництва» [7, с.453-454].

В американській теорії «компетентного працівника» важливим компонентом його кваліфікації є здатність швидко та неконфліктно пристосовуватись до нових умов праці, а також до тієї економічної та політичної ситуації, яка існує на даний час. Чинне місце надається розробці методів та способів формування економічної компетентності працівника тієї чи іншої галузі сучасного виробництва.

Не менш важливою для нашого дослідження є концепція «інтегрування розвитку компетентності», спільно розроблена швейцарськими та американськими науковцями. Вони визначають «економічну компетентність» як суму знань, умінь та навичок у широкому розумінні, які можна отримати у процесі шкільної та позашкільної освіти. Розвиток економічної компетентності особистості відбувається та обумовлюється усім процесом освіти та є інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних та економічних знань. При професійній підготовці конкурентоспроможного фахівця слід чітко уявляти, чим характеризується економічна компетентність, в чому сутність самого поняття «економічна компетентність» [4, с. 234].

Під економічною компетентністю традиційно розуміють знання своєї спеціальності з урахуванням економічної ситуації, вміння майбутнього фахівця розбиратися в реальній економічній обстановці на основі теоретичної бази в галузі економіки. Економічна компетентність майбутнього фахівця - інтегративна багаторівнева професійно значуща характеристика його особистості, що виражається в наявності ціннісного ставлення до майбутньої професії, професійних

знань і умінь в області економіки, взятих в єдності [3, с. 149].

У сучасних умовах праці економічна компетентність у край необхідна й керівникам, так як вони повинні уміти швидко адаптуватися до змін у структурі функцій та організації виробництва; виробляти та збувати конкурентно-спроможні, частіше нові та змінені види товарів та послуг; взаємодіяти з іншими підприємствами, споживачами та поставачальниками.

У зв'язку з цим економічна компетентність являє собою сукупність знань, умінь і досвіду діяльності фахівця в області економіки, які проявляються у мобілізації його зусиль до прийняття раціональних економічних рішень і відносин до ефективної діяльності в умовах ринкових відносин. Вона включає економічні компетенції, тобто певні економічні знання, уміння і здібності фахівця розбиратися в економічних аспектах, процеси, явища, відносини.

В ході аналізу наукової літератури нами уточнено зміст економічної компетентності майбутніх фахівців як структури, що складається з економічних компетенцій. Так, узагальнюючи матеріали досліджень західноєвропейських роботодавців, О.Г.Назарова виділяє в сфері економічної компетентності наступні компетенції: здатність до аналізу і синтезу економічної інформації, здатність застосовувати економічні знання на практиці, здатність адаптуватися до нових економічних ситуацій, системне розуміння перенесення знань (системна компетенція), інноваційні здібності, модерація (здатність керувати групою колег, партнерів не з допомогою адміністративно-управлінських методів); здатність до інтеграції, спонуку висловлювати різні думки і підходи; здатність до стимулювання креативної економічної поведінки [3, с. 150].

Таким чином, під економічною компетентністю фахівця в системі професійної освіти нами розуміється інтегративна якість особистості, що виявляється в єдності його економічних знань, практичної підготовленості, здатності здійснювати всі види економічної діяльності в процесі управління, та впливає на успішність розв'язування професійно-економічних завдань різного рівня складності, забезпечує самостійне осмислення значущості економічної освіти для професійної діяльності, яка орієнтована на здатність і готовність майбутнього фахівця приймати правильні та своєчасні рішення в різних економічних ситуаціях. Необхідно зазначити, що формування і розвиток економічної компетентності фахівця в системі професійної освіти відбувається протягом усього професійного життя.

Дослідження правової компетентності, як правило, проводилися в межах аналізу соціального управління й, в основному, присвячені були проблемі компетентності керівників. Однак, слід розглянути правову компетентність фахівця взагалі. Теоретична розробка проблеми правової компетентності найбільш відображена в працях зарубіжних дослідників.

Самостійна роль правової компетентності виявляється в соціології Т.Парсонса. Так, у своїх працях Т.Парсонс обґрунтував диференційованість правової компетентності, її незалежність від традиції, досвіду й ціннісних орієнтацій [5, с. 462-478]. З точки зору цього дослідника інституціалізація стандартів і норм, що регулюють відносини всередині самої системи і між системою та її зовнішнім середовищем, забезпечує стабільність дій соціальної системи або підсистеми. Правові норми виступають загальним нормативним кодексом, який регулює дії колективних та індивідуальних верств суспільства. Праву належить функція визначення нормативних рамок соціального управління Т.Парсонс обґрунтував диференційованість правової компетентності, її

незалежність від традиції, досвіду та ціннісних зобов'язань. Правова компетентність є джерелом легітимзації соціального управління, так як існує різниця виконавських і управлінських ролей. Чітка диференціація прав, обов'язків та відповідальності суб'єктів управління пов'язана з соціальним контролем, використанням права на примус для інтегрованості диференційованих систем [6, с. 53]. Р.Мертон вивів дисфункціональність управління, оцінюючи об'єктивні наслідки застосування правових норм, а не суб'єктивні наміри учасників управлінського процесу. Р. Мертон виходить з раціоналізації практики управління і вважає право інструментом посилення целераціонального компонента управління. Дисфункціональність пов'язана з заміщенням права іншими функціональними альтернативами (моральні зобов'язання, політичний інтерес). Провівши аналіз латентних і явних функцій, Р.Мертон вважає, що дисфункціональність управління викликана впливом неправових механізмів, які можуть замінити певні управлінські функції (соціальна інтеграція) [1, с. 399].

Управління може досягти поставленої ланцюга, враховуючи невпорядковані практики. Така позиція була пов'язана не з обмеженням правової компетентності, а необхідністю відповідальних управлінських рішень, заснованих на знанні неформального характеру латентних функцій.

Цікаву інтерпретацію суті правової компетентності представлено в теорії «соціального простору» П.Бурдьє, яка зорієнтована на розуміння правової компетентності як перерозподілу правових ресурсів, які структурують ієрархію рівнів соціального управління [2, с. 101]. Теорія «соціального простору» П.Бурдьє орієнтує на розуміння правової компетентності як перерозподілу правових ресурсів, які структурують ієрархію рівнів соціального управління. Згідно з диференційованим цінностей різних сфер соціального простору, соціальне управління сконцентрувало позиції суб'єктів управління по відношенню до носіїв начебто аналогічних соціальних позицій в керованих соціальних підсистемах. Специфічна компетентність управлінців-професіоналів полягає в практичному оволодінні логікою управління. Правова компетентність є раціоналізацією правил управління з метою підвищення його ефективності. Правова компетентність характеризує автономізацію соціального управління, посилення права займатися професійною управлінською діяльністю.

Вирішення соціальних проблем досягається ефективним соціальним управлінням. Досвід соціальних перетворень у сучасному суспільстві, показує що трансформування економіки в умовах соціального і правового дерегулювання підвищує ризики соціальної ентропії. Як цілеспрямований управлінський вплив на підтримання соціальних систем у вирішенні соціальної стабільності, соціальне управління характеризується організаційні, регулятивні й респонсивними ефектами, що дозволяють оптимізувати соціальні відносини і здійснювати соціальний контроль за структурними та інституційними змінами в суспільстві.

Правило синергетики, згідно з яким сукупність результатів діяльності окремих рівнів не обов'язково створює бажаний системний результат. Правова компетентність відноситься до суб'єкта, особистісного фактора соціального управління. Дійсно, правова компетентність характеризує носіїв статусних позицій в сфері соціального управління, відносини керованої і керуючої моделей структуровані на основі правової компетентності, розмежування прав і обов'язків, розподілу ресурсів права. У теорії соціального простору правова компетентність підтримується недостат-

нім впливом юридичного апарату, а залежить від відтворення в суспільстві колективних уявлень про правову безграмотність фахівців.

Класична школа управління (Ф.Тейлор, Ф.Гілберт, Р.Емерсон) розглядала управління як діяльність по ефективному використанню технологічних, фінансових і кадрових ресурсів виробництва. Метою управління проголошується забезпечення максимального прибутку в співвідношенні з добробутом зайнятих у виробництві працівників. В «Дванадцяти принципів продуктивності» Р. Емерсон виклав основні управлінські ідеї, які в основному були пов'язані з мотиваційним та нормативними чинниками. Управлінська компетентність ґрунтувалася на точний розподіл функцій керуючого і керованих.

В системі управління А.Файоля виділяються функції розпорядження, координування і контролювання. А.Файоль підкреслював статусний, обов'язковий характер адміністративних функцій і відносив владу, дисципліну, єдність розпорядництва до правової компетентності. Однак набір професійних якостей керівника (менеджера) включав, в першу чергу, інтелектуальні та організаторські здібності: правова компетентність характеризувалася формально, як фактор ієрархізації соціальних відносин суб'єкта й об'єкта управління.

У статус інформації переводиться значення правової компетентності в працях таких дослідників, як П.Дракер [8] і Т.Стюарт [9], які зазначають, що правова компетентність досягається використанням правового знання як методології для отримання конкретних результатів, координацією діяльності високоспеціалізованої компетентності.

Системний підхід, запропонований в роботах Дж.Форрестера, Л.Гьюїна, В.Месаровича, акцентує увагу на динаміку процесів соціального управління. Правова компетентність обмежує простір комунікації з навколишнім середовищем. Ними виявлено, що рішення «закритого» управління звукує можливості правової компетентності в регулюванні зовнішніх впливів на якість соціального управління. П.Дракер, Т.Стюарт, П.Пильцер характеризують соціальне управління з позиції інтелектуального капіталу. Реалізується положення структурно-функціонального аналізу підпорядкованості знання нормативним зразкам. Правова компетентність пов'язується з конкуренцією технологічних і організаційних інновацій. Правова компетентність досягається шляхом використання правового знання в якості методології для отримання конкретних результатів, координацією діяльності високоспеціалізованої компетентності. Т.Стюарт додає особливе значення перекладу

правової компетентності в статус інформації, яка впливає на зниження витрат управління. Правова компетентність ґрунтується на знаннях, техніці та технологіях»[4, с.399]. Так як революція в управлінні асоціюється з «технологією» використання (П.Пильцер), правова компетентність розглядається в контексті стабілізації горизонтальних зв'язків, вбудовування різних управлінських функцій на одному рівні повноважень.

Проблеми громадянської компетентності було висвітлено Х.Мюнклером, який під нею розуміє «сукупність кваліфікуючих передумов як для того, щоб реалізовувати права, так і для того, щоб виконувати обов'язки, які обумовлені статусом громадянства», стверджуючи, що більш чітке визначення цього поняття дозволило б вирішувати питання про присвоєння статусу громадянина мігрантам або про обмеження громадянських прав [10, с. 153-172].

У концепції модернізації освіти правова освіта виступає пріоритетною. У зв'язку з цим необхідно організувати навчання, спрямоване на формування не лише знань, але й певних професійних умінь, навичок і професійно-особистісних якостей фахівців, які будуть здатні реалізувати соціальне замовлення суспільства.

Вивчення суті професійної компетентності фахівця дозволяє зробити висновок про те, що правова компетентність є її підструктурою. Отже, правова компетентність є якісною характеристикою суб'єкта правовідносин, яка визначає високий рівень усвідомлення норм права, розвитку професійно важливих і особистісно ділових якостей і ціннісних орієнтацій, що відображають ступінь розвитку правових уявлень.

Висновки. Отже економічно-правова компетентність в контексті професійної діяльності фахівця може бути визначена як: наявність економічних та правових знань, умінь користуватися економічно-правовими методами керівництва, швидко орієнтуватися у нових ринкових умовах та ефективно пристосуватися до них.

Основні характеристики економіко – правової компетентності складають:

- теоретичні знання економічного та правового спрямування;
- практичне оволодіння професійною термінологією, знаннями з діловодства та основ професійної економіко-правової етики;
- здатність на практиці застосовувати економічні та правові знання;
- готовність до діяльності по ефективному використанню технологічних, фінансових і кадрових ресурсів.

Література та джерела

1. Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В.И.Добренкова. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – 425с.
2. Бурдые П. Актуальні проблеми соціального управління /П.Бурдые // Соціологічні дослідження. 1998 . – № 2. – С.101-106
3. Назарова О.Г. Экономическая компетентность как структурная единица экономической культуры / О.Г.Назарова // Гуманизация образования. – 2008. – № 5. – С. 149-153
4. Новая постиндустриальная волна на Западе. Сборник работ известных западных специалистов по теории постиндустриального общества и футурологии. Антология / Под редакцией В.Л.Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – 435 с.
5. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Т.Парсонс // Американская социологическая мысль: Тексты. / Под ред. В.А.Добренкова. – М.: МГУ, 1994. – 496 с.
6. Парсонс Т. Система современных товариств / Т.Парсонс. – М.: Знание, 1998 – 234 с.
7. Тоффлер Олвин. Адаптивная корпорация: Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В.Л.Иноземцева. – М.: Академия, 1999. – 640 с.
8. Drucker P.F. The Educational Revolution / P.F.Drucker // Etzioni-Halevy E., Etzioni A. (Eds.) Social Change: Sources, Patterns, and Consequences. – N.Y., 1973. – P.236
9. Stewart T.A. Intellectual Capital. The New Wealth of Organizations / T.A.Stewart. – N.Y.-L.: Doubleday / Currency, 1997. – 277 p.
10. Munkler H. Der kompetente Burger / H.Munkler // Ansgar Klein, Rainer Schmalz-Bruns (Hrsg.). Politische Beteiligung und Burgerengagement in Deutschland. – Bonn, 1997. – S.153-172.

В статье рассмотрены основные проблемы подготовки будущего специалиста так, чтобы он был конкурентным на рынке труда. Обосновано необходимость модернизации образования на основе компетентностного подхода, при котором изменяется характер поставленных целей с «экстенсивного» на прогрессивный. Проанализированы подходы ученых к пониманию сущности экономико-правовой компетентности специалиста. Рассмотрены основные характеристики экономико-правовой компетентности специалиста. Выделены наиболее важные компетенции экономико-правовой компетентности специалиста.

Ключевые слова: образование, модернизация, компетентность, компетенция, экономико-правовая компетентность.

The article highlights the typical problems of training of future specialists to become competitive at the labour market. The necessity of modernization of education on the basis of competence approach with the changing nature of goals from "extensive" to "progressive" has been stressed. Approaches of scientists to understand the economic and legal competence of specialists have been analysed. The basis characteristics of economic and legal competence of specialists have been provided. The most important competence from among the economic and legal competences of specialists have been defined.

Key words: education, modernization, competence, competency, economic and legal competence.

УДК 378.14.015.62

УМІННЯ ВІЗУАЛІЗУВАТИ НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА ЯК ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

Семеніхіна Олена Володимирівна
Юрченко Артем Олександрович
м.Суми

У статті коротко проаналізовано підходи у тлумаченні терміну «візуалізація», на підставі чого у контексті сучасних тенденцій в інформатизації освіти зроблено висновки про необхідність вивчення та використання майбутніми вчителями природничо-математичних дисциплін технологій мультимедіа. Виділено технологію flash, яка забезпечує не лише якісну візуалізацію, а й інтерактивність створюваних додатків. Наведено опис авторського інтерактивного додатку «Інтерактивні схеми Сонячного і Місячного затемнень» як приклад динамічної візуалізації навчального матеріалу.

Ключові слова: візуалізація, інтерактивний додаток, технології flash, анімація.

Постановка проблеми. Інформатизація освіти вплинула на традиційні підходи у навчанні: крім залучення технічних новацій, використання інтернет-простору, впровадження інтерактивних технологій особливу увагу дослідники стали приділяти питанням використання спеціалізованих програмних засобів для унаочнення навчального матеріалу. З'явилися нові терміни «візуалізація» і «візуальна підтримка», які в тому числі характеризують залучення інформаційних технологій у сферу навчальної діяльності.

Термін «візуалізація» походить від латинського «visualis» – те що сприймається очима, наочний, і тому широка громадськість трактує візуалізацію як всякий спосіб забезпечення наочної реальності. І якщо усталені погляди на наочність як базовий принцип навчання довго не переглядалися, то з появою мультимедіа питання реалізації наочності навчального матеріалу придбали нову якість.

Сьогодні мультимедіа-технології — це один з перспективних напрямів інформатизації навчального процесу. Вони інтегрують у собі потужні розподілені освітні ресурси, які можуть забезпечити середовище формування та прояву ключових компетенцій вчителя, до яких належать, у першу чергу, інформаційна і комунікативна. Додамо, що мультимедіа-технології відкривають принципово нові методичні

підходи у системі загальної освіти за рахунок візуальних ефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, вони дозволяють об'єднувати текст, звук, графіку, фото, відео в одній цифровій демонстрації.

І саме мультимедійні технології можуть бути покладені в основу формування у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін умінь візуалізувати навчальний матеріал – деякий об'єкт недостатньо тільки вміти показати, необхідно вміти передбачити всі потрібні властивості при уявному його моделюванні, а потім зуміти побудувати, сконструювати.

Аналіз актуальних досліджень. Наразі розроблено велику кількість електронних засобів, які візуалізують та спрощують сприйняття навчального матеріалу [2; 3]. Серед них – електронні підручники, енциклопедії, карти, віртуальні лабораторії, спеціалізовані предметні середовища тощо. Разом з цим їх розмаїття часто вимагає великої кількості часу на аналіз та виважений вибір на користь одного з них. Також часто трапляється ситуація коли інформація, наведена у ресурсі, застаріває або невдало відображає підґрунтя фізичних процесів з позиції індивідуалізованого навчання. Тому настає потреба у створенні власної електронної підтримки курсу, яка б передбачала урахування якісної візуалізації теоретичного матеріалу та інтерактивності додатку (слово «інтерактив» є калькою з англійської мови від слова «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти, тому «інтерактивний» розуміємо як здатний до взаємодії, діалогу, а ресурс, який називають інтерактивним, має бути чутливим до потреб суб'єкта навчання: його індивідуальних психічних властивостей (швидкості реакції, особливостей сприйняття тощо), можливостей використовувати ресурс у певний час у певному місці тощо [5]).

Як показує наш досвід, для розробки такого ресурсу варто скористатися інтегрованим середовищем Adobe Flash [7]. Технологію Flash як мультимедійну технологію можна вважати одним із кращих зразків комп'ютерної під-

тримки при створенні мультимедійної продукції [4;8]. Технологія Flash спочатку розроблялась для анімованої двовимірної графіки, але нині сфера її застосування дуже широка. За її допомогою створюють web-сайти, векторні елементи їх змісту, інтерактивні навчальні посібники, презентації, демонстраційні анімації, додатки для тестування, віртуальні лабораторні роботи і навіть мультиплікаційні фільми.

Flash-додатки, на відміну від рукописних чи друківаних джерел, дозволяють зробити подання матеріалу динамічним і здатним взаємодіяти з користувачем. Вони дозволяють створювати повноекранну анімацію з вбудованим звуком і інтерактивністю при відносно невеликих розмірах файлу.

Мета статті – уточнити термін «візуалізація» у контексті підготовки сучасного вчителя, навести приклади мультимедійних додатків, вміст і використання яких передбачають якісну динамічну візуалізацію навчального матеріалу і які можуть стати основою для формування у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін стратегічного бачення якісного візуального подання теоретичного матеріалу та шляхів реалізації візуальної підтримки при створенні авторських електронних матеріалів.

Виклад основного матеріалу. Результати психолого-педагогічних досліджень в області візуалізації навчальної інформації представлені роботами різних рівнів і форматів. Зокрема, теоретичними основами візуалізації навчальної інформації займалися В. Давидов, П. Ердієв, В. Зінченко, Р. Лаврентьев, Н. Манько. Вивченню особливостей візуального мислення присвячені роботи Р. Арнхейма, Н. Резніка, В. Сквирського.

Значний внесок у теорію сприйняття і засвоєння різних видів інформації, зокрема, вплив на органи чуття аудіовізуальної інформації внесли В. Беспалько, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Н. Талізін, І. Якиманська та інші.

Питання розробки засобів мультимедійної візуалізації розглядаються в роботах М. Беляєва, Л. Зайнугдиной, Р. Красновой, К. Кречетнікова, А. Солового, Л. Чуксиної.

Означення, які ми зустріли в наукових публікаціях стосовно терміну «візуалізація», розрізняються родовим поняттям - одні автори сприймають візуалізацію як готове подання числової та текстової інформації у вигляді графіків, діаграм, структурних схем, таблиць, карт тощо. Інші вважають, що візуалізація - це процес представлення даних через зображення з метою максимальної зручності їх розуміння; надання видимої форми об'єкта, суб'єкта, процесу.

Деякі дослідники сприймають візуалізацію лише як наочність, тобто вважають, що візуалізація виконує лише ілюстративну функцію. Інші розглядають візуалізацію як вплив на психолого-фізіологічні процеси особистості, які відбуваються при наочному сприйнятті, - при візуалізації у людини виникають асоціативні проєкції і зв'язки, які створюють умови для кращого сприйняття та засвоєння навчального

матеріалу.

Ще одне тлумачення терміна «візуалізація» полягає не стільки в демонстрації образу досліджуваного об'єкта, скільки у створенні цього образу. Такі ідеї зумовили трактування терміна «візуалізація» як специфічної категорії дидактики, яка має більш складну структуру, ніж традиційне поняття «наочність», оскільки вона додатково включає систему дій викладача з конструювання образу предметів чи явищ, які вивчаються. Тому основним призначенням візуалізації є включення механізмів уяви, установки і закріплення асоціативних зв'язків між зоровими образами і характером основних понять.

Таким чином, з аналізу підходів у тлумаченні терміна «візуалізація» можна стверджувати про однозначність думок щодо сприйняття деякого об'єкта через зір, тобто через наочний образ. Разом з тим сам термін «візуалізація» та його походження від англійського слова visualization як похідні від дієслова вимагають дії, тому візуалізацію будемо трактувати як процес демонстрації навчального матеріалу, який вимагає не тільки відтворення зорового образу, але і його конструювання.

І якщо раніше для унаочнення навчального матеріалу вчителі обходилися олівцем і папером або крейдою та дошкою, то сьогодні арсенал засобів викладача розширився до використання технічних новацій (інтерактивні дошки, проектори, рідери, планшети).

Здешевлення комп'ютерної техніки та підвищення її обчислювальних потужностей спричинили активне впровадження інформаційних технологій у навчання природничо-математичних дисциплін. Запит суспільства на спеціалізоване програмне забезпечення зумовив появу мультимедійних технологій, які дозволяють не лише яскраво подати теорію, навести приклади її використання у повсякденному житті, а і акцентувати увагу на суттєвих характеристиках важливих понять, відношень, закономірностей навколишнього світу.

І саме курси природничо-математичних дисциплін, які з одного боку пояснюють природні процеси, а з іншого не є легкими у сприйнятті навчального матеріалу, мають у першу чергу використати потенціал таких мультимедіа, щоб спростити процес навчання і зробити його наочним, а тому зрозумілим і цікавим.

Усвідомлюючи потребу у якісній візуальній підтримці курсу фізики, нами розроблено ряд інтерактивних додатків, один з яких – «Інтерактивні схеми Сонячного і Місячного затемнення» – можна знайти у [1].

Окрім короткої навчальної інформації, що стосується основних термінів і визначень теми, у інтерактивному додатку передбачена можливість покрокової візуалізації згаданих явищ природи. Ресурс призначений для використання як на лекційних, практичних, семінарських заняттях, так і під час самостійного вивчення матеріалу.

Структурна модель інтерактивного додатку наведена на рис. 1

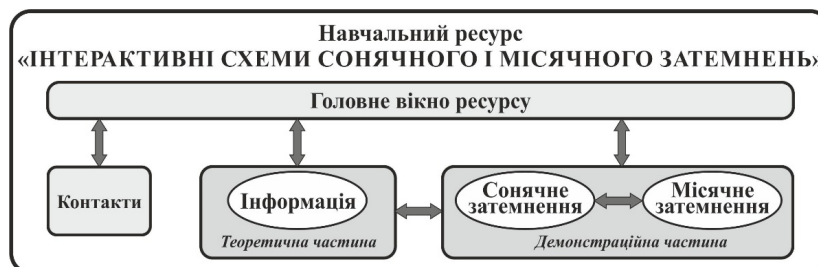


Рис.1. Структура навчального ресурсу

Користувачу, який вперше зустрічається з такими явищами як Сонячне та Місячне затемнення, пропонується ознайомитися із теоретичною частиною, де коротко пояснюються основні відомості щодо цих природних явищ. Тут можна дізнатися відповіді на питання про затемнення, а саме: що таке затемнення, його види, чому і як вони відбуваються, де і як їх можна спостерігати тощо. Після ознайомлення із теоретичною частиною є можливість відразу перейти до другої або третьої демонстраційної частини навчального ресурсу – наочного проектування будь-якого із затемнень. Передбачена можливість повністю «зануритися» у затемнення Сонячної системи – спостерігати за рухом Сонця і Місяця, бачити відносне розташування небесних тіл (рис. 2). Вважаємо, що найважливішими у створеному ресурсі є можливість інтерактивного відтворення усіх променів, які йдуть від Сонця до Землі чи Місяця (рис. 3).



Рис.2. Розташування небесних тіл



Рис.3. Схема Сонячного затемнення

На традиційних заняттях вчитель фізики має власноруч відтворювати схеми затемнень Сонячної системи, що інколи викликає труднощі, адже потрібно не тільки зобразити правильно сонячні промені, а ще й врахувати взаємне розміщення інших небесних об'єктів. В розробленому навчальному ресурсі такі схеми анімуються автоматично, причому в будь-який момент завдяки блоку керування додатком, можна призупинити затемнення та детально ознайомити-

ся із особливостями схеми падіння сонячних променів. По завершенні побудови на екрані відобразяться надписи до нових елементів, які з'явилися на зображенні.

Як вже зазначалося, даний навчальний ресурс має блок керування. Це дає можливість розглянути та познайомитися детально з кожним кроком у певний момент демонстрації. Керувати процесом є можливість у всіх його частинах – як теоретичній, так і в демонстраційних. Завдяки цьому можна робити паузи у спостереженнях, знайомитися «по-кадрово» із явищем природи і відтворювати чи оновлювати демонстрацію для повтору. Іншими словами, такий блок дає можливість, сидячи за комп'ютером або стоячи біля інтерактивної дошки, власноруч керувати одним із найцікавіших явищ природи – Сонячним або Місячним затемненням.

Вважаємо, що вміння створювати та використовувати подібні інтерактивні додатки сьогодні є фаховими і необхідними для навчання природничо-математичних дисциплін. Оскільки вони безпосередньо пов'язані з інформаційними технологіями, то їх упевнено можна відносити до інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутнього вчителя.

Висновки. Аналіз електронних ресурсів, присвячених навчанню природничо-математичних дисциплін, вказує на необхідність якісної візуальної підтримки текстового матеріалу, яка може бути реалізована, зокрема, і як інтерактивний додаток (зокрема, у вигляді віртуальних робіт по вивченню фізичних процесів та явищ, комп'ютерному моделюванні та анімації тощо).

Така візуалізація теоретичного матеріалу збагачує процес навчання і підвищує його ефективність.

Розробка і використання мультимедійних додатків студентами, майбутніми вчителями природничо-математичних дисциплін, демонструє як розуміння ними природних явищ і процесів навколишнього світу, так і усвідомлення потреб суб'єктів навчання у візуальній підтримці навчального матеріалу.

В процесі візуалізації з використанням мультимедійних технологій реалізується основний дидактичний принцип наочності, з'являються глибинні внутрішні взаємозв'язки, формуються асоціативні зв'язки, підтверджується знання теоретичного підґрунтя факту та його інтерпретації.

Завдання по візуалізації навчального матеріалу виконують функцію формування професійної компетентності, оскільки вимагають від студента не тільки розуміння математичних, інформатичних, природничих основ процесу динамічної візуалізації, а й оволодіння комп'ютерними інструментами, які сьогодні є в арсеналі сучасного вчителя, напрацювання вмінь і навичок їх використовувати при виконанні потенційних професійних завдань майбутнього педагога, який у своїй роботі зможе активно і виражено використовувати потужні сучасні інструменти підтримки навчального процесу.

Відзначимо також, що після знайомства з потенціалом мультимедійних технологій та можливостей їх використання при візуалізації навчального матеріалу у студентів педагогічного університету стимулюється пізнавальний інтерес, виникає бажання освоювати авторські додатки, а усвідомлення потреби і умінь їх використовувати в майбутній професійній діяльності забезпечує позитивне ставлення до процесу навчання.

Література та джерела

1. Microsoft Educator Network – Resources: Learning Activities: Интерактивные схемы солнечного и лунного затмений. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.pil-network.com/Resources/LearningActivities/Details/48470ce8-bbd5-4e46-8ade-c09d2db29f19>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Биков В.Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення /

- В.Ю.Биков, В.В.Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – №2(98). – С.3-6
3. Жалдак М. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М.Жалдак, В.Лапінський, М.Шут // „Інформатика”. -Ульрих К. Интерактивная Web-анимация во Flash / Катерина Ульрих. – Москва: ДМК Пресс, 2009. – 568 с.
 4. Кудін А.П. Педагогічні аспекти використання інтерактивних інформаційних технологій в дистанційному навчанні / А.П.Кудін, Г.В.Жабєєв // Фізика і астрономія в школі. – К.: «Педагогічна преса». – 2005. – №3. – С.28-29
 5. Левшин М. Електронний підручник у системі навчально-методичного забезпечення ВНЗ / М.Левшин, Ю.Прокур, О.Муковіз // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С.60-74
 6. Робота с анимацией | Скачать Flash Professional CC бесплатно: пробная версия. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.adobe.com/ru/products/flash.html>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
 7. Райтман М. Adobe Flash CS5. Официальный учебный курс +CD / Михаил Райтман. – М.: «Эксмо», 2011. – С.448
 8. Чураков А.Я. Інформаційні технології в науці та освіті / А.Я.Чураков, В.С.Шелудько. – Мелітополь: Люкс, 2012.– 112 с.

В статье кратко проанализированы подходы в толковании термина «визуализация», на основании чего в контексте современных тенденций в информатизации образования сделан вывод о необходимости изучения и использования будущими учителями естественно-математических дисциплин технологий мультимедиа. Выделено технологию flash, которая обеспечивает не только качественную визуализацию, но и интерактивность создаваемых приложений. Приведено описание авторского интерактивного приложения «Интерактивные схемы Солнечного и Лунного затмений» как пример динамической визуализации учебного материала.

Ключевые слова: визуализация, интерактивное приложение, технологии flash, анимация.

The article briefly analyzes the approaches to the interpretation of the term "visualization", whereby in the context of modern trends in informatization of education concludes the need to study and analyze natural and mathematical technologies of multimedia by future teachers. We have highlight flash-technology, which provides not only high quality rendering, but also creates interactive applications. The description of the author's interactive application "Interactive scheme of solar and lunar eclipses" has been showed as an example of dynamic imaging study material.

Key words: visualization, interactive application, flash-technology, animation.

УДК 174-057.222

ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА: ЗНАЧЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ВНЗ

Слободянюк Олена Михайлівна

м.Вінниця

Визначено й проаналізовано основні підходи до проблеми формування етичної компетентності майбутніх менеджерів у вищому навчальному закладі. В статті описано специфіку та систему вимог до професійно-етичної компетентності. Виокремлено основні проблеми та деякі норми професійної етики, сформульовані вимоги до особистісних та професійно значущих якостей менеджера. Подана загальна характеристика етичної поведінки фахівця. Окреслені педагогічні умови формування професійно-етичної компетентності у процесі навчання в ВНЗ.

Ключові слова: менеджер, компетентність, професійна етика, професійно-етична компетентність.

Вступ. Докорінні зміни в політичній та соціально-економічній сферах життя України зумовили особливу гостроту проблеми формування етичної компетентності студентської молоді. Компетенції в моральній сфері більше, ніж будь-яке інше структурне утворення внутрішнього світу людини, визначає соціальну стійкість системи відносин людини із суспільством, з іншими людьми, ефективно впливає на формування свідомості, самосвідомості, професійних якостей.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває в нинішніх умовах, для яких характерними є нестабільність та суперечливість моральної атмосфери. Сьогодні суспільство стоїть перед якісно новою моральною ситуацією, необхідністю оцінки та вибору моральних цінностей, здатністю особистості пов'язувати ціннісні орієнтації із загаль-

нолюдськими (гуманністю, справедливістю, миролюбністю, добротою тощо). І вища школа як одна з визначальних ланок освіти покликана забезпечувати розв'язання цієї важливої проблеми, оскільки студентство є важливим джерелом відтворення класу інтелігенції, носієм високого рівня культури та освіченості.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтування проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів економічного профілю.

Досягнення мети передбачає розв'язання наступних задач дослідження:

1. Проаналізувати основні теоретичні підходи до проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів.

2. Сформулювати вимоги до особистісних та професійно значущих якостей менеджера.

3. Окреслити педагогічні умови формування професійно-етичної компетентності у процесі навчання в ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Науково-теоретичні засади формування особистості, її загальної і, зокрема, моральної культури розроблялися у працях К.Байші, І.Беха, Л.Бурдейної, Г.Васяновича, І.Грязнова, В.Діуліної, І.Зязюна, В.Лозового, С.Крука, В.Плахтій, О.Пометун, О.Савченко, О.Сухомлинської, Л.Хоружої.

Проблеми розвитку особистості майбутнього професіонала досліджені М.Дьяченком, Л.Кандибовичем, Г.Назаренковою. Проблемам етичної моралі, етичного та соціального менеджменту присвячені дослідження

О.Білоуса, В.Косарева, Р.Пустовіт та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» наголошується, що основною метою освіти є формування громадянина і професіонала, подальше підвищення якості освітніх послуг та рівня управління галуззю. Разом з тим організація та зміст підготовки спеціалістів з управління у вищих навчальних закладах України неповною мірою враховує необхідність формування у студентів професійно-етичної компетентності, використання засад етичного менеджменту у майбутній професійній діяльності.

Сучасний менеджмент найчастіше пов'язують із бізнесом, тому вважають, що мірою його результативності є прибуток підприємства. Мірою ефективності менеджменту, на наш погляд, має стати не тільки оптимальність реалізованих ресурсів, а й дотримання суспільно значимих цінностей, що сприяє досягненню максимально очікуваних результатів. Саме з цим пов'язана необхідність етичного менеджменту, тобто менеджменту, в основі якого знаходиться етичні засади – норми та правила взаємовідносин не тільки керівників і підлеглих, керівників різних рівнів, але й відносин із споживачами, партнерами та конкурентами. Гуманізувати взаємовідносини на усіх рівнях, реалізувати етичні принципи та норми у професійній діяльності неможливо без достатнього рівня розвитку духовності кожної людини – члена суспільства та трудового колективу. В силу соціальної природи менеджменту етична компетентність менеджера повинна стати нормою.

Розглянемо більш детально поняття етичної компетентності. Поняття «етична компетентність» тісно пов'язане з поняттям «професійна етика». Різні види професійної етики мають свої традиції, що свідчить про наявність наступних основних етичних норм, вироблених чи іншої професії протягом століть. Професійні види етики – це ті специфічні особливості професійної діяльності, що спрямовані безпосередньо на людину в тих чи інших умовах її життя і діяльності в суспільстві. Проблему формування професійно-етичних якостей фахівців різних професій розглядали Е.Грішин, Я.Котигер, О.Лапузіна, Н.Мойсеюк, В.Писаренко, В.Чамлер, І.Чернокозов та ін.; структуру та зміст професійної етики вивчали М.Бенедиктов, Т.Ільїна, О.Канівська, В.Радул, М.Сметанський та ін.; роль етики у сфері управлінської діяльності досліджували С.Борнер, Р.Вебер, К.Евард, Х.Грютер, Р.Рютингер. Аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури дає можливість окреслити загальні підходи до розв'язання проблеми підготовки менеджерів щодо їх професійної діяльності. Професійною етикою в загальному називають кодекси поведінки, що забезпечують моральний характер взаємин між людьми, що впливають з їх професійної діяльності. Її особливістю є тісний зв'язок із діяльністю членів конкретної групи та нерозривна єдність із загальною теорією моралі. Професійну етику розглядають як готовність до морально-етичної взаємодії з партнерами, конкурентами (М.Кларін); психічний стан, що знаходить своє відображення у спрямованості на етичне розв'язання ділових проблем (Ю.Пачковський), сформованості емоційної, духовної сторін особистості (О.Пономарьов). За визначенням О.Винославської, «професійна етика менеджера» – це врахування ним етичних норм, правил та уявлень, що регулюють ставлення, поведінку і стосунки ділових партнерів в процесі взаємодії.

Як зазначалося раніше, поняття «професійна етика» напряду пов'язане з поняттям «професійно-етична ком-

петентність» фахівця. У психолого-педагогічних джерелах компетентність як наукова проблема ще не отримала свого вичерпного аналізу, тому в літературі зустрічається широке тлумачення поняття «компетентність». У контексті професійної підготовки фахівця найбільш прийнятним визначенням компетентності ми вважаємо визначення І. Зимньої. Під компетентністю дослідниця розуміє інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ до виконання діяльності в певних галузях (компетенція). Компетентність – це ситуативна категорія, оскільки вона виражається у готовності до здійснення будь-якої діяльності в конкретних професійних (у тому числі проблемних) ситуаціях [2, с.18]. Таким чином, можна зробити проміжний висновок: компетентність проявляється в особистісно-орієнтованій діяльності і тому вона оцінюється на основі сформованості у випускника ВНЗ сукупності вмінь (інтегративно відображають цю компетентність) і його адекватних поведінкових реакцій, що проявляються у різноманітних виробничих ситуаціях [6, с.88].

Отже, виходячи з аналізу понять «професійна етика» та «компетентність», ми можемо перейти до розгляду поняття «професійно-етичної етики».

За думкою О.Гринвальд, етична компетентність майбутнього спеціаліста – інтегрована характеристика особистості, що представляє сукупність знань, умінь, навичок, мотиваційно-ціннісної орієнтації і особистісних якостей, що сприяють здійсненню професійної діяльності відповідно до норм і вимог професійної етики [1].

С.Шульпін переконаний, що етична компетентність вчителя – поняття, що характеризується як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в області етики, певного набору особистісних якостей, що обумовлює готовність до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору [9].

Аналізуючи поняття «етичної компетентності» студентів педагогічних вузів, В.Курбатов формулює його як складне соціально-педагогічне утворення на основі інтеграції педагогічних знань, практичних умінь в області етики і певного набору особистісних якостей, що обумовлює готовність до етично адекватної поведінки в соціумі в ситуаціях морального вибору [3].

Виходячи з аналізу поняття, ми можемо погодитись з визначенням Л.Хоружої [8]: професійно-етичної компетентності фахівця – складне індивідуально-психологічне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні вміння педагога у сфері професійної етики, що забезпечує вибірним свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм.

Процес формування етичної компетентності має бути системним та вимагає застосування цілісного механізму професійного розвитку особистості студента під час навчання. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців можна визначити як процес цілеспрямованого й систематичного впливу на когнітивну, особистісну та операційно-процесуальну сфери студентів, метою якого є становлення такої особистості, яка усвідомлює значення етичної складової своїх професійних обов'язків, має розвинуті морально-особистісні якості та практичні вміння майбутнього інженера у сфері професійної етики, що забезпечують вибірним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм.

Виховний потенціал навчального процесу виявляються у змісті, організації та методах навчання, впливу особис-

тості викладача.

За І. Підласим, реалізацію змісту навчання забезпечують педагогічні умови, які оптимізують форми, методи, підходи, технології організації навчального процесу як цілісної системи [7, с.280]. А. Литвин пропонує тлумачити термін «педагогічні умови» як сукупність взаємовпливів певного процесу чи системи із зовнішнім середовищем [4, с.202-203]. Організаційно-педагогічні умови впливають на навчальний процес, дозволяють ефективно управляти навчанням, здійснювати цей процес відповідно до завдань із застосуванням обраних форм, методів, прийомів, сукупності положень, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої мети. Отже, під педагогічними умовами розуміємо сукупність різнопланових соціально-педагогічних і дидактичних чинників, процесів, обставин, необхідних і достатніх для виникнення та раціонального стійкого функціонування або зміни певної педагогічної системи. У нашому дослідженні педагогічні умови формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів відображають взаємодію гуманізації навчально-виховного процесу, професійної підготовки медичних фахівців та гуманізації суспільства, взаємовплив єдиного освітнього простору та новітніх технологій, які впроваджуються в економічну галузь.

Важливим є врахування закономірностей педагогічного процесу. Поняття «закономірності» означає стійкі, повторювані й істотні зв'язки в педагогічному процесі, реалізація яких дозволяє досягати ефективний результатів. І, якщо розглядати проблему формування професійно-етичної компетентності, насамперед слід вести мову про такі закономірності як: спрямованість навчання й виховання на вирішення завдань формування професійно-етичної компетентності студентів; діяльнісний характер навчання й виховання; єдність ціннісно-мотиваційної сфери й навчально-пізнавальної активності студентів; повага й вимогливість до студентів; забезпечення ситуації успіху при оволодінні професійно-етичними знаннями; взаємозв'язок процесів освіти й професійно-етичного самовдосконалення.

Не менш важливим, окрім закономірностей, слід врахувати і ряд дидактичних принципів. Для формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів важливе значення мають такі загальні принципи: навчання повинно бути науковим і мати світоглядну спрямованість; бути проблемним, активним й свідомим, доступним, систематичним, послідовним, міцним, враховуючи виховний характер навчання. Серед специфічних принципів і слід вказати на принципи гуманності, вимогливості, субординації та ін. Урахування зазначених закономірностей та принципів допомагає визначити умови для формування професійно-етичної компетентності майбутніх студентів.

Існують різні думки щодо умов формування компетенцій, залежно від їх виду. Зокрема М. Михайличенко вважає, що найважливішими педагогічними умовами формування громадянської компетентності майбутніх учителів є урахування у процесі професійної підготовки основних положень компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, закономірностей і принципів формування громадянської компетентності; програмно-цільовий підхід до професійної підготовки; використання можливостей фахових дисциплін; спрямована соціалізація майбутніх учителів у соціокультурному середовищі ВНЗ у процесі громадської роботи [5, с.12].

На думку Г.Андрєєва, для формування професійно-етичної культури майбутніх працівників МВС важливо: 1) сформувати у курсантів гуманістичні уявлення, поняття,

погляди, переконання, що передбачає цілеспрямований і систематичний вплив на їхню свідомість; 2) забезпечити набуття курсантами практичного досвіду, коли вони змушені проявляти мужність, відповідальність, наполегливість, толерантність і т.д.; 3) створювати ситуацію успіху, моральної добротної діяльності курсантів.

У психолого-педагогічній літературі (І.Бех, Л.Божович, М.Боришевський, Л.Виготський та ін.) відстоюється думка про те, що початковим етапом формування моральної поведінки (а також і в професійній сфері) є опанування особистістю моральними цінностями та моральними знаннями, а кінцевим етапом засвоєння етичних знань є моральна поведінка. В загальному вчені визначають такий ланцюжок: етичні знання – етичні поняття – моральні переконання – моральні потреби – моральні якості – моральна поведінка. При цьому необхідно всіляко стимулювати реалізацію ділового етичного потенціалу всіх дисциплін, оскільки саме моральний компонент може стати дієвим джерелом гармонізації виробництва з навколишнім середовищем.

Необхідною умовою формування етичної компетентності студентів є використання новітніх педагогічних технологій та методів навчання в доповненні до традиційних. Інтерактивні методи навчання, методи, спрямовані на підвищення внутрішньої активності студентів, сприяють зростанню їх пізнавальної діяльності і з успіхом застосовуються в Вінницькому національному технічному університеті при навчанні майбутніх фахівців різних спеціальностей. Так, при навчанні студентів «Ділової етики та культури професійного спілкування» з використанням кейс-методу пропонуються ситуаційні завдання. Навчальний курс складається з 10-12 конкретних ситуацій (cases) з їх описом і пакетом навчально-методичної літератури. Ситуаційні завдання викладаються таким чином, щоб їхні рішення не були очевидними. Це дає можливість студентам сформулювати власні аргументи «за» і «проти» того чи іншого рішення.

Обов'язки викладача і студента набувають тут якісно інший зміст – студент вже не пасивний слухач, а спільно з викладачем стає співучасником навчального процесу. Завдання викладача – створити в аудиторії творчу атмосферу, заохочувати студентів ділитися власними ідеями, знаннями, досвідом, активно включатися в аналітичний процес. Обговорення ситуаційних завдань, ділові ігри, ігрові заняття і інші форми інтерактивного навчання сприяють більш глибокому засвоєнню знань, переведенню їх у площину навичок і вмінь.

Викладач набуває іншу роль і функцію в навчальному процесі: якщо при класичній системі викладач є і компетентним джерелом знань, і контролюючим об'єктом пізнання, то при новій парадигмі освіти викладач більше виступає в ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, компетентного консультанта і помічника. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не просто на контроль знань і вмінь учнів, а на діагностику їх діяльності, щоб вчасно допомогти та усунути труднощі в пізнанні і застосуванні знань. Ця роль значно складніша, ніж при традиційному навчанні, і вимагає від викладача більш високого ступеня майстерності.

У забезпеченні високої ефективності педагогічного процесу значну роль відіграє особистість викладача, його морально-етичні якості. Особисті якості викладача, манера викладання і неповторна індивідуальність не меншою мірою, ніж нові знання, впливають на особистості студентів, формуючи та виховуючи їх.

Висновки та перспективи подальшого дослідження

ня. Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, яка зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, свідчить про підсилення її компетентнісної орієнтації. Особливість професії менеджера як професії системи «люди-на-людина», зумовлює виділення у відносно самостійний

розділ педагогічної науки поняття етичної компетентності як однієї з базових складових професійності; віддзеркалює його духовність і моральність, внутрішню культуру, здатність приймати адекватні моральні рішення та діяти відповідно до норм етики.

Література та джерела

1. Гринвальд О.Н. Формирование социально-этической компетентности будущих специалистов в воспитательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / О.Н.Гринвальд. – Кемерово, 2011. – 23 с.
2. Зимняя И.А. Компетентный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И.А.Зимняя // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. Кн.2. – М., 2004.
3. Курбатов В.В. Этическая компетентность студентов педагогического вуза в социально-педагогической работе с безнадзорными детьми: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / В.В.Курбатов. – М., 2010. – 22 с.
4. Литвин А.В. Информатизация професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: монографія / Андрій Вікторович Литвин. – Львів: Компанія «Манускрипт», 2011. – 498 с.
5. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М.В.Михайліченко. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
6. Пиралова О.Ф. Диагностирование компетентности инженеров / О.Ф.Пиралова, П.Н.Блинов, Ф.Ф.Ведякин. – М.: Изд-во «Академия Естествознания», 2010. – 88 с.
7. Пидласый И.П. Педагогика / И.П.Пидласый. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. – 432 с.
8. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.Л.Хоружа; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 45 с.
9. Шульпин С.Е. Этическая компетентность как фактор профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / С.Е.Шульпин. – Курган, 1999. – 22 с.

Определены и проанализированы основные подходы к проблеме формирования этической компетентности будущих менеджеров в высшем учебном заведении. В статье описано специфику и систему требований к профессионально-этической компетентности. Выделены основные проблемы и некоторые нормы профессиональной этики, сформулированные требования к личностным и профессионально значимым качеств менеджера. Представлена общая характеристика этического поведения специалиста. Обозначенные педагогические условия формирования профессионально-этической компетентности в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: менеджер, компетентность, профессиональная этика, профессийно-этическая компетентность.

The main approaches to the problem of formation of ethical competence of future managers in higher educational establishments have been identified and analyzed. The paper describes the specifics of the system and the requirements for professional and ethical competence. The main problems and some of the rules of professional ethics have been considered to formulate requirements for significant personal and professional qualities of the manager. The general characteristics of ethical behavior specialist have been presented.

Key words: manager, competence, professional ethics, professions-ethical competence.

УДК 378

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Слюсар Тетяна Антонівна

м.Черкаси

Статтю присвячено опису сутності, змісту і функцій педагогічної діагностики професійної компетентності майбутніх учителів. Розкрито сутність поняття педагогічна діагностика, виділено основні види діагностування. Окреслено порядок дій при діагностуванні. Чітко виокремлено основні об'єкти та функції педагогічної діагностики. Описані найуживаніші методи контролю.

Ключові слова: педагогічна діагностика, контроль, вчитель, діагностування, знання, уміння.

У сучасних умовах велика увага в процесі професійної підготовки вчителя надається проблемі педагогічної діагностики. Основним завданням педагогічної діагностики є

виявлення оптимальних сукупностей фіксованих показників стану педагогічних явищ і процесів, де кожний окремо взятий показник тільки з певною мірою ймовірності свідчить про цей стан [1, с.11].

Історичний аспект розвитку педагогічної діагностики відображено у працях таких вітчизняних, науковців як П.Блонський, О.Залужний, Г.Костюк, Я.Чепіга, К.Ушинський. П.Підласий розкрив сутність основних функцій педагогічної діагностики, комплексного підходу до діагностування початкових досягнень, вихованості, розвитку пізнавальних здібностей особистості

Педагогічна діагностика – це система методів і засобів вивчення професійного рівня вчителя, що сприяє визначен-

ню як реальних досягнень вчителя, так і факторів, що гальмують його розвиток у професії. До основних завдань педагогічної діагностики відносяться: виявлення позитивних і негативних якостей вчителя; розробка критеріїв ефективності його роботи; фіксація професійно-необхідного рівня знань і умінь [2].

Педагогічна діагностика тісно переплітається з психодіагностикою, яка визначає індивідуальні якості і перспективи розвитку особистості. Особистісно-зорієнтована психодіагностика є формою актуалізації професійно-психологічного потенціалу особистості, стимулювання професійного зростання, коригування деструктивних тенденцій розвитку [7, с.75].

З позиції визначення шляхів проектування розвитку особистості вчителя визначають наступні види діагностики: первісна, попередня, періодична, повторна, підсумкова [2].

У поняття «діагностування» вкладається ширший і глибший зміст, ніж у поняття «перевірка знань, умінь і навичок» учнів. Останнє тільки констатує результати, не пояснюючи їх походження. У той час як діагностування включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, розглядає результати з урахуванням способів їх досягнення, виявляє тенденції та динаміку дидактичного процесу.

Порядок дій при діагностуванні передбачає:

- визначення об'єкта та формулювання цілей;
- визначення критеріїв і показників;
- відбір і застосування методів контролю;
- перевірку та оцінювання;
- аналіз результатів, прогнозування, інтерпретація та врахування результатів діагностування при організації процесу навчання;
- доведення результатів діагностування до відома учнів [5].

Можливість підтримання безпосереднього дистанційного контакту з вчителем протягом досить тривалого часу створює всі умови для впровадження у практику різних видів діагностики. Організація діагностування ґрунтується на таких принципах: цілеспрямованість, адресність, обов'язковий облік результатів у подальшій роботі з вчителем, вивчення конкретного вчителя у взаємозв'язку з педагогічним колективом, відповідність діагностичних процедур сучасним досягненням педагогічної науки і практики, системність і неперервність вивчення особистості і діяльності вчителя [2].

Первісна діагностика проводиться на початку професійної діяльності молодого вчителя і виявляє початковий рівень його професійної компетентності.

Попередня діагностика забезпечує отримання інформації про рівень розвитку професійно важливих якостей вчителя та результати його педагогічної діяльності.

Періодична діагностика проводиться через певний проміжок часу і створює умови для відслідкування динаміки професійного зростання вчителя. Пролонговане діагностування дає можливість стежити за процесом професійно-особистісного розвитку вчителя, оперативно отримувати нову інформацію про стадії розвитку і особистісних змін.

Підсумкова діагностика забезпечує порівняння реального стану розвитку вчителя з прогнозованим, визначає стратегію та шляхи реалізації програми подальшого розвитку. Можливість підтримання безпосереднього дистанційного контакту з вчителем протягом досить тривалого часу створює всі умови для впровадження у практику післядипломної освіти різних [2].

Сутність педагогічної діагностики – вивчення результа-

тивності навчально-виховного процесу у школі з урахуванням змін – у рівні вихованості учнів і зростання педагогічного майстерності вчителів.

Педагогічна діагностика покликана вирішити такі питання: як і навіщо вивчати в світі вихователів і вихованців, за якими показниками це робити, якими методами користуватися, де і скористатися результатами інформації якості школи. При яких умовах діагностика органічно входить у цілісний навчально-виховний процес, як навчити вчителів самоконтролю, а учнів – самопізнання [8, с.96].

Сутність педагогічної діагностики визначає її предмет: кого виховувати відповідно до поставленими цілями і завданнями виховання (об'єкт виховання, критерії вихованості), за яких умов (виховна ситуація), хто й що заодно повинен зробити (визначення функцій суспільства, сім'ї, школи, класного колективу, самої дитини), якими засобами, шляхами, методами впливати на вихователів і вихованців (діяльність суб'єктів виховання) [8, с.96].

Згідно з думкою вченого О.І.Кочетова [3], сутність педагогічної діагностики полягає у вивченні результативності навчально-виховного процесу в школі на основі змін у рівні вихованості та освіченості учнів, а також зростанні педагогічної майстерності вчителів.

Основні об'єкти педагогічної діагностики:

- вихованість і освіченість особистості, сформованість інтегрованих якостей;
- поведінка і діяльність вихованців;
- різноманітність впливу зовнішнього середовища;
- можливості і особливості сімейного, загальношкільного і класного колективів, їх педагогічна характеристика;
- зміст і ефективність педагогічної діяльності [4].

Зміст педагогічної діагностики полягає у спостережуванні якісних змін, які відбуваються в суб'єкті діагностики, крім того важливий аналіз зібраної інформації з метою визначення успіху і неуспіху в розвитку, становленні професійної позиції вчителя, в розкритті якості змін, які спостерігаються в його діяльності, в розвитку школярів [6].

Педагогічне діагностування важливе тим, що забезпечує зворотний зв'язок у педагогічній системі. Слід виділити наступні його функції:

1. Контрольно-коректувальну, котра:

- постачає достовірну інформацію вчителю (викладачу) для прийняття обґрунтованих педагогічних рішень і впливів на об'єкт навчання;

- виконує роль каналу зворотного зв'язку для отримання повідомлення про результати цих впливів, а в разі необхідності – підказує шляхи їх корекції.

2. Прогностичну, що означає передбачення, прогнозування змін у розвитку учнів у майбутньому;

3. Виховну, яка полягає в тому, що в процесі діагностування і у зв'язку з ним педагог має можливість здійснювати виховні впливи на учнів [5].

Останнім часом поле діяльності педагогічної діагностики суттєво розширюється, вона стає все більш поліфункціональною, включає в себе такі функції як аналітична, оцінювальна, функція контролю, корекційна, орієнтаційна, інформаційна, функції мотивації і стимулювання.

Аналітична функція – це психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його структурної організації як педагогічної системи. На відміну від контролюючої функції, спрямованої лише на виявлення недоліків, аналітична функція виявляє причинно-наслідкові зв'язки в навчально-виховному процесі, між умовами і результатами навчання.

Власне-діагностична функція – це психолого-педагогіч-

не вивчення засвоєних знань, вихованості і розвитку учня, а також рівня професійної компетентності вчителя.

Функція контролю – педагогічна діагностика дозволяє проводити оперативний контроль за процесом навчання та виховання учнів, оскільки містить інформацію про його стан.

Оцінювальна функція – це якісна і кількісна оцінка якості адміністрації школи, кожного вчителя і кожного учня.

Корекційна функція – це дидактична корекція навчально-виховного процесу і психолого-педагогічна корекція власної активності вчителя в сторону саморозвитку, слід пам'ятати і враховувати, що вся система позитивних тенденцій-цінностей – міститься не поза вчителем, а в ньому самому.

Орієнтуюча функція – це орієнтація педагогічного колективу на вирішення цілей і задач школи і на усунення недоліків, які мають місце в житті педагогічного колективу та окремих вчителів.

Інформаційна функція – це постійне інформування всіх учасників педагогічного процесу про результати педагогічної діагностики.

Функція мотивації і стимулювання – педагогічна діагностика дозволяє проводити диференційовану оплату праці, більш адекватно використовувати зовнішні стимули, підвищує рівень особистої мотивації [2].

Використовується великий арсенал методів отримання інформації для діагностування, які, зазвичай включають контроль та оцінювання.

Методи контролю (самоконтролю) у навчанні – це способи виявлення результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів і викладання. Найпоширенішими у педагогічній практиці є наступні реалізації контролю:

- спостереження, котре дозволяє встановити ставлення учня до тих чи інших об'єктів дійсності, до своїх обов'язків, праці, виявити його інтереси і здібності;
- усний контроль: співбесіда, розповідь, контрольне читання тексту, індивідуальне чи фронтальне опитування;
- письмовий контроль: написання диктантів, творів, перекладів, підготовка рефератів, доповідей;
- графічний контроль: побудова (виконання) графіків, схем, креслень, ескізів, завдань на контурних картах;
- практичний контроль: виконання контрольних лабораторних робіт, дослідів, перевірка практичних умінь та навичок тощо.

До організаційних (загальних) форм контролю належать: індивідуальна, групова, фронтальна і комбінована (уцільнена) форми, а також взаємоконтроль та самоконтроль [5].

Отже, педагогічна діагностика як система методів і засобів вивчення професійного рівня вчителя передбачає визначенню реальних досягнень вчителя, та факторів, що гальмують його розвиток у професії. Для педагогічної діагностики професійної компетентності характерна єдність сутності, змісту та функцій, що створюють підґрунтя для повноцінного розвитку особистості педагога.

Література та джерела

1. Битинас Б.П. Педагогічна діагностика: сутність, функції, перспективи / Б.П.Битинас, Л.І.Катаєва // Педагогіка. – 1993. – № 2. – С.5-14
2. Експериментальна модель процесу формування організаційної компетентності майбутніх учителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_20/?print>. – Загол. з екрану. – Мова укр..
3. Кочетов А.І. Педагогічні основи самовиховання / А.І.Кочетов. – М., 1974. – 276 с.
4. Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <ua.convdocs.org/docs/index-152936.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр..
5. Педагогічне діагностування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Педагогічне_діагностування>. – Загол. з екрану. – Мова укр..
6. Педагогічна діагностика як один із найважливіших етапів виховних технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ua.textreferat.com/referat-13485.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр..
7. Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «общая педагогика» / Ольга Николаевна. Шахматова. – Екатеринбург, 2000. – 187 с.
8. Щукіна Г.І. Педагогічні проблеми формування пізнавальних інтересів учнів / Г.І.Щукіна. – М., Педагогіка, 1988. – 208 с.

Стаття посвящена описанию сущности, содержания и функций педагогической диагностики профессиональной компетентности будущих учителей. Раскрыта сущность понятия педагогическая диагностика, выделены основные виды диагностики. Установлен порядок действий при диагностировании. Четко выделены основные объекты и функции педагогической диагностики. Описаны наиболее часто используемые методы контроля.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, контроль, учитель, диагностирование, знания, умения.

The author of the article has considered the nature, content and features of educational assessment of professional competence of future teachers. The essence of the concept of pedagogical diagnostics has been disclosed, the main types of diagnosis have been defined. The procedure order in diagnosing has been outlined. The basic objects and functions of educational assessment have been singled out. The most common methods of control have been named.

Key words: pedagogical diagnostics, monitoring, teacher, diagnosis, knowledge, skills.

УДК 316.343

СЕНС ЖИТТЯ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА ТА ЖИТТЄВА СТРАТЕГІЯ

Смук Оксана Тарасівна
Козубовський Максим Ростиславович

м.Ужгород

У сучасному суспільстві, для якого характерна тенденція до індивідуалізації, поняття життєвої стратегії все частіше вживається у зв'язці з категорією успіху, тим самим формуючи низку стійких словосполучень, що міцно закріпилися в риторичі як масової, так і наукової комунікації.

Ключові слова: життєвої стратегії, життєві ресурси, життєві цінності, життєві орієнтації, соціокультурні уявлення.

Епоха соціальних змін та криз, складні умови суспільного життя вимагають від людини вибору правильної життєвої лінії, що сприяє збереженню цілісності її внутрішнього світу і досягненню самореалізації в майбутньому. Наявність життєвої стратегії та намагання дотримуватися її сприяє набуттю індивідуального досвіду життєвої творчості, яка полягає не тільки в орієнтації особистості у своєму внутрішньому світі, з'ясуванні власних ресурсів, бажань та можливостей, але й в усвідомленні необхідності зміни життєвих планів та їхнього пристосування до нових обставин, які проявляються у період особистісної активності.

У зв'язку з цим в сучасних соціологічних та психологічних дослідженнях на перший план виходить темпоральна та «життєва» проблематика – аналіз розвитку особистості в часі життя, позначена як «психологія життєвого шляху» (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьев, В.Ковальов, З.Кіреєва, Р. Кастенбаум, Т.Коттле, С.Рубінштейн, Т.Титаренко та ін.).

Особливе значення при розробці психології життєвого шляху набуває феномен «життєвих стратегій особистості». Значний внесок в дослідження даної наукової проблеми зробили А.Адлер, О.Головаха, А. Кроник, К. Левін, Ж. Нюттен, В.Серенкова, Г.Шляхтін, В.Франкл, К.Хорні, К. Юнг і інші вчені, в роботах яких розкривалися закономірності сприйняття майбутнього, передбачення майбутніх подій, висунення цілей і вибору шляхів їх досягнення, що детермінує вплив життєвих планів на організацію діяльності і поведінку людини в сьогоденні. Життєві стратегії особистості вивчалися через розкриття адаптаційного потенціалу (А.Адлер), через загальні стратегічні орієнтації (К.Хорні), набуття особистістю нових умінь і навичок (К.Юнг) та через домінування зовнішніх або внутрішніх процесів (Т.Кассер, Р.Расін) та ін. У вітчизняному науковому просторі стратегії життя розглядалися через особливості формулювання суб'єктом головних цілей життя (І.Підласа), вирішення протиріч, що виникли на шляху досягнення життєвих цілей та загальний творчий підхід до життя (К.Абульханова-Славська). Інші дослідники розглядають життєві стратегії як сукупність життєвих планів і програм особистості, які вона будує на основі уявлень про себе, своє минуле і майбутнє, відповідно до своїх бажань, потреб, цілей і прогнозів (В.Моляко, Л.Сохань та ін.), як своєрідну конституцію особистості (Є.Колесников).

Дослідження уявлень про життєву стратегію особистості набуває особливої важливості при зверненні до прогностичних параметрів як засобів прогнозування її розвитку. Це особливо значимо в ситуації, коли людина тільки починає свій самостійний шлях та набуває особистісного і професійного досвіду, але структура значущих життєвих сфер сучасної молоді, що лежать в основі формування загаль-

них стратегій життя та їхня диференціація в залежності від майбутньої спеціалізації, роль бар'єрності та реалізованості смислів особистісних цінностей в побудові життєвих стратегій особистості досліджені недостатньо [9].

Перехід суспільства від однієї соціальної системи до іншої супроводжується зміною життєвих цілей, планів, орієнтирів особистості та актуалізує питання побудови і реалізації життєвих стратегій. Поняття життєвої стратегії, що завжди пов'язувалося з функцією цілепокладання, передбачає наявність коротко- чи довготермінової мети, на досягнення якої спрямовується активність соціального суб'єкта. У сучасному суспільстві, для якого характерна тенденція до індивідуалізації, поняття життєвої стратегії все частіше вживається у зв'язці з категорією успіху, тим самим формуючи низку стійких словосполучень, що міцно закріпилися в риторичі як масової, так і наукової комунікації [2; 3; 7; 8].

Теоретико-методологічним підґрунтям для розробки поняття «життєва стратегія» в його соціологічній інтерпретації є дослідження з соціальної психології, філософії, політології і соціології. Проте, незважаючи на те, що термін «життєва стратегія» з'явився в науковому обігу достатньо давно, на сьогоднішній день існує необхідність в його подальшій теоретичній та методологічній розробці з урахуванням сучасного соціального контексту.

Поняття «стратегія життя» в його соціологічній інтерпретації сягає своїми коренями традицій феноменологічної соціології. Однією з перших праць, присвячених цій проблематиці, прийнято вважати роботу У.Томаса та Ф.Знанецького «Польський селянин в Європі і Америці», в якій закладено основи аналізу поняття «життєвий шлях особистості». У подальшому розвиток проблематики стратегій життя особистості пов'язаний з іменами таких учених, як П.Бергер і Т.Лукман, А.Шюц, І.Гофман, Г.Гарфінкель, в роботах яких стратегія життя розглядається в тісному взаємозв'язку з поняттями суб'єктивності та інтерсуб'єктивності «життєвого світу» особистості, «стратегічної дії» та взаємодії, а також через емпіричне вивчення людської поведінки шляхом звернення до світу повсякденності.

Активного розвитку проблематика стратегій життя особистості набула на пострадянському просторі. Дослідження в зазначеному напрямі є доволі різнобічними та характеризуються суттєвою відмінністю в підходах до поняття стратегії життя. Розглянемо найбільш популярні та широко використовувані у вітчизняній та зарубіжній літературі із соціогуманітарних наук визначення цього поняття [6].

К.Абульханова-Славська розглядає стратегію життя, як певний універсальний закон, спосіб існування людини в різних сферах її життя, дослідниця вперше виокремила поняття стратегії життя й визначила її як принципову, реалізовану в різних життєвих умовах, обставинах здатність особистості до з'єднання своєї індивідуальності з умовами життя, до її відтворення й розвитку. У такому разі стратегія життя є способом існування особистості в суспільстві, її взаємозв'язку з соціальним оточенням, ознакою соціальності індивідуального агента [2].

Російські дослідники О.Васильєва та Е.Демченко визначають життєву стратегію як «такий спосіб буття, систему цінностей і цілей, реалізація яких, відповідно до уявлень людини, дозволяє зробити її життя найбільш ефективним». Іншими словами, це «мистецтво ведення власного життя,

головною метою якого є пошук і реалізація свого унікального призначення».

Одним з найбільш популярних є означення життєвої стратегії, що належить Т.Резник та Ю.Резник. На їхню думку, стратегія життя – це символічно опосередковані й такі, що вийшли за своїм впливом за межі свідомості, ідеальні утворення, її орієнтири й пріоритети, що реалізуються в поведінці. Таким чином, стратегія життя в її соціологічному розумінні – це динамічна, саморегульована система соціокультурних уявлень особистості про власне життя, що орієнтує й спрямовує її поведінку протягом тривалого часу. Автори роблять наголос на соціальній обумовленості життєвих стратегій та функції орієнтування, яку вони виконують у житті особистості, та відзначають при цьому довгостроковість такого орієнтира [4].

У цьому ж руслі визначає життєву стратегію Д. Чеботарьова, коли розглядає життєву стратегію як спосіб раціонального ставлення до життя, що, на відміну від інших способів (життєві цілі, життєві плани, життєві домагання, життєві цінності, життєві орієнтації), передбачає свідоме управління та планування особистістю власного життя шляхом поетапного формування майбутнього.

Українські соціологи О.Злобіна, В.Тихонович розглядають стратегію життя як «повторювану в основних сферах життєдіяльності поведінкову активність індивіда, ґрунтовану на моделях подолання, пристосування або уникання перешкод, що виникають у процесі досягнення поставлених цілей». Така специфіка визначення пояснюється тим, що дослідження О.Злобіної та В.Тихоновича стосувалися, перш за все, поведінки соціальних суб'єктів у ситуації кризи та соціальної невизначеності, притаманної українським реаліям, тому акцент на моделях пристосування, адаптації, вирішення проблем з огляду на це є цілком виправданим. Проте така вузька спеціалізація спричинює низку застережень щодо використання цієї дефініції в більш загальному значенні [1].

Одним з найбільш вдалих, на нашу думку, є визначення стратегії життя, запропоноване російським дослідником М.Мариничем. Стратегія життя особистості, на його думку, – це комплекс уявлень і дій особистості, яка мислить стратегічно, спрямований на вибудовування соціальних дій

і взаємодій, орієнтованих на перспективу шляхом перерозподілу життєвих ресурсів, виходячи із самоцінності життя.

Доволі поширеним в соціогуманітарних науках є трактування стратегії життя як свідомого цілеспрямованого та довгострокового планування індивідуальним агентом власного життя [2; 5]. Такий акцент на «стратегічності» пов'язаний з контекстом, в якому живається поняття «стратегія» в його класичному розумінні, тобто як «система масштабних рішень і намічених напрямів діяльності, послідовна реалізація яких покликана досягти більш-менш задовільним чином основних цілей, які ставлять перед собою на певний термін державні інститути, партії, суспільно-політичні організації й інші організовані суб'єкти». Проте таке бачення стратегії є надто спрощеним при його використанні відносно соціальних суб'єктів, адже воно необґрунтовано обмежує всю множину дій особистості лише свідомими та раціональними вчинками і тим самим не залишає місця для впливу підсвідомих та позасвідомих чинників.

На відміну від поширеного в науковій літературі трактування поняття «життєві стратегії», П.Бурд'є використовує це поняття для позначення множини дій, упорядкованих відповідно до більш чи менш довгострокових і не обов'язково чітко сформульованих цілей. «Якщо й складається враження, що стратегії спрямовані на певні очікувані наслідки, то це тому, що при відтворенні об'єктивних структур, які їх продукують, ці стратегії визначаються умовами виробництва принципу їх виробництва, тобто вже відомим результатом ідентичних і взаємозамінних попередніх практик, що збігається з їхнім власним результатом лише тією мірою, якою структурою, в рамках яких вони функціонують, ідентичні або гомологічні тим об'єктивним структурам, продуктом яких вони є» [4]. Таким чином, поняття стратегії відображає вплив об'єктивних структур на агентів і водночас передбачає можливість активної реакції на цей вплив.

Отже, під стратегією життя ми матимемо на увазі впорядковану сукупність послідовних практичних дій, що спонукаються певною, не обов'язково чітко сформульованою метою, але не направляються нею свідомо і визначаються як система диспозицій та схем сприйняття, мислення і дії, заснованих на позиції індивіда в полі, на наявному в нього досвіді та капіталі.

Література та джерела

1. Злобіна О. Суспільна криза і життєві стратегії особистості / О.Злобіна, В.Тихонович. – К.: Стило, 2001. – 238 с.
2. Наумова Н.Ф. Життєва стратегія людини в перехідному суспільстві / Н.Ф.Наумова // Соціологічний журнал. – 1995. – № 5. – С.4-13
3. Прокофьев А.В. Плюрализация успеха: проблемы и парадоксы / А.В.Прокофьев // Этическая мысль / под ред. А.А.Гусейнова. – М.: ИФРАН, 2006. – Вып. 7. – 342 с.
4. Резник Т.Е. Життєві стратегії особистості / Т.Е.Резник, Ю.М.Резник // Социс. 1995. – № 2. – С.98-104
5. Резник Ю.М. «Соціологія життя» як новий напрям міждисциплінарних досліджень / Ю.М.Резник // Социс. – 2000. – № 9. – С.38-46
6. Согомонов А.Ю. Успех в "картине мира" постсоветских профессионалов // Россия: трансформирующееся общество / под ред. В.А.Ядова. – М.: "КАНОН-пресс-Ц", 2001. с. 398-414
7. Чепелева Н.В. Психологічні закономірності розуміння та інтерпретації особистого досвіду / Н.В.Чепелева // Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: Монографія. – К.: Пед. думка, 2008. – С.6-15
8. Ярема А.І. Соціологічний аспект сутності феномену успіху / А.І.Ярема // Шевченківська весна: матеріали Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених. – К.: Логос, 2010. – Вип. VIII. – 444 с.
9. Библиотека периодической печати [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusk.ru/monitoring_smi/2008/02/29/katastrofa_uspeha>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

В современном обществе, для которого характерна тенденция к индивидуализации, понятие жизненной стратегии все чаще употребляется в связке с категорией успеха, тем самым формируя ряд устойчивых словосочетаний, прочно закрепившихся в риторике как массовой, так и научной коммуникации.

Ключевые слова: жизненной стратегии, жизненные ресурсы, жизненные ценности жизненные ориентации, социокультурные представления.

In modern society, which is characterized by a trend towards individualization, the concept of life strategies is increasingly used in conjunction with the category of success, thus forming a series of stable combinations firmly entrenched in the rhetoric of both mass and scientific communication.

Key words: life strategies, living resources, life values in life orientation, socio-cultural representation.

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ІНТЕРНЕТ-БЕЗПЕКИ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА

Столбов Денис Володимирович
м.Харків

У статті здійснено теоретичне обґрунтування сутності та змісту поняття Інтернет-безпеки сучасного школяра. Розкрито тлумачення терміну безпеки та його складових в різних сферах діяльності людини. На основі аналізу психолого-педагогічної та технічної літератури визначено роль і місце Інтернет-безпеки в житті держави та в особистій безпеці її громадянина. Ґрунтуючись на працях вітчизняних і зарубіжних науковців та педагогів-практиків, досліджено інформаційний та педагогічний аспекти Інтернет-безпеки, на основі чого дано визначення термінів Інтернет-безпеки учня, загрози та ризику його діяльності у віртуальному просторі, а також висвітлено природу походження Інтернет-небезпек.

Ключові слова: загроза, ризик, Інтернет-поведінка школяра, основи Інтернет-безпеки, уміння, навички.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Життя сучасного школяра насичене Інтернет-технологіями. З одного боку використання учнем цих технологій задовольняє його матеріальні та духовні потреби у спілкуванні, навчанні, відпочинку, пізнанні оточуючого світу, а з іншого – може нашкодити його психологічному та фізичному здоров'ю через небезпеки, пов'язані з їх використанням. Виділення таких небезпек та механізмів протидії їм лежить в основі проблеми забезпечення Інтернет-безпеки сучасного школяра.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. У психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюються різні аспекти забезпечення Інтернет-безпеки школярів. Зокрема, в роботах А.Беляєвої, М.Берсона (M.Berson), Т.Козак, Н.Саттарової представлені правила безпеки школярів в Інтернеті. Питання забезпечення інформаційної безпеки старшокласників у комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі знайшли відображення в роботі В.Ковальчук. Інформаційно-психологічній безпеці учнів молодшої школи присвячені дослідження Т.О.Малих, Н.І.Саттарової, Г.Н.Чусавітіної. Питання інформаційно-психологічної безпеки підлітків висвітлюється в роботах Є.Е. Серебряника, Д.С. Сініцина. Разом з цим розвиток Інтернет-технологій та щоденна поява нових викликів, пов'язаних з використанням цих технологій, вимагають більш глибокого вивчення питань, пов'язаних з сутністю поняття Інтернет-безпеки школярів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності та змісту поняття Інтернет-безпеки учня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність поняття Інтернет-безпеки розкриємо, ґрунтуючись на визначенні термінів безпека, загроза, виклик, вразливість, небезпека. У технічній і психолого-педагогічній літературі не існує єдиного і чіткого визначення зазначених термінів. Тлумачення цих термінів є специфічним для різних сфер діяльності людини, де вони мають місце. Подекуди загроза, виклик, вразливість розуміється науковцями різних галузей знань синонімічно.

У тлумачних словниках української і російської мов поняття безпеки визначається як стан, коли особі або об'єкту ніщо не загрожує, або коли існує захист від небезпеки [1; 10]. В енциклопедії з охорони праці під безпекою розуміється відсутність неприйнятного ризику, пов'язаного з можливістю нанесення шкоди [5]. У соціологічному словнику

безпека тлумачиться як стан, при якому особа, соціальна група, суспільство, народ, держава можуть впевнено без втручання і зовнішнього тиску вільно обирати і втілювати свою стратегію міжнародної поведінки, духовного, соціально-економічного і політичного розвитку [9]. Автори зазначають наявність різних аспектів безпеки: особистої, національної, економічної, соціальної, політичної, екологічної, інформаційної, військової, міжнародної тощо.

Окремі аспекти безпеки розглядаються також у словнику термінів з медіаосвіти [8]. Упорядники виділяють комп'ютерну безпеку і медіабезпеку. Комп'ютерна безпека (computer safety) тлумачиться як комплекс програмних та організаційних засобів для протидії шкідливим впливам (комп'ютерні віруси і т.п.). Медіабезпека (media safety, media protection) розглядається як здатність держави, суспільства, соціальної групи, особистості забезпечити достатні і захищені медіа ресурси і медіа потоки для підтримки життєдіяльності, стійкого функціонування і розвитку відповідного об'єкта. Забезпечення медіабезпеки передбачає протидію негативному впливу на індивідуальну і суспільну свідомість та психіку людей, а також на джерела інформації. Близькими до даних понять, на думку авторів, є Інтернет-безпека (internet safety), інформаційна безпека (information safety, information protection), інформаційний захист (information protection/safety).

Поняття Інтернет-безпеки часто розглядається як частина інформаційної безпеки держави. Забезпечення інформаційної безпеки вважається найважливішою функцією держави, про що зазначено в Конституції України та Законі України «Про Концепцію Національної програми інформатизації». Крім того в законі «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» сутність інформаційної безпеки визначено як стан захищеності життєво важливих інтересів людини, суспільства і держави, при якому попереджається нанесення їм шкоди. Така шкода може бути спричинена неповнотою, невчасністю і невірністю інформації, що розповсюджується; негативним інформаційним впливом; негативними наслідками застосування інформаційних технологій; несанкціонованим розповсюдженням, використанням і порушенням цілісності, конфіденційності і доступності інформації [2].

В інформаційному аспекті розкриття змісту поняття безпеки ґрунтується на визначенні термінів «ризик» та «загроза». В міжнародному стандарті ISO/IEC 27000 зазначено, що загрозою є потенційна причина небажаного інциденту, що може нашкодити системі чи організації. В енциклопедії з охорони праці ризиком вважається міра небезпеки, що характеризує ймовірність появи небезпеки і розмір пов'язаної з нею шкоди або ймовірність настання події з негативним наслідком як результат певних рішень або дій.

Інтернет-безпека розглядається також і в педагогічному аспекті. Наведемо основні результати наукових досліджень авторів Н.В.Ковальчук, Т.О.Малих, Є.Е.Серебряника, Н.І.Саттарової, Д.С.Сініцина, Г.Н.Чусавітіної щодо інформаційної безпеки школярів. Згадані науковці розглядають Інтернет-безпеку учня як елемент його інформаційної безпеки, не виокремлюють поняття ризику і загрози.

Так, Н.І.Саттарова трактує інформаційну безпеку особи як стан захищеності її основних інтересів стосовно реалізації конституційних прав та свобод, в забезпеченні особистої

безпеки, в підвищенні якості та рівня життя, в фізичному, духовному та інтелектуальному розвитку, від загроз, викликаних інформаційним впливом на психіку та соціокультурний розвиток людини різноманітними соціальними суб'єктами та інформаційним середовищем [6].

Т.О.Малих інформаційну безпеку молодшого школяра визначає як стан захищеності його життєво важливих інтересів, що визначається його умінням виявляти та ідентифікувати загрози інформаційного впливу та умінням компенсувати негативні ефекти інформаційного впливу [4]. Загроза інформаційній безпеці учня, на думку Т.О.Малих, Н.В.Ковальчук, є сукупністю умов і факторів, що становлять небезпеку життєво важливим інтересам учня в інформаційному просторі [3; 4]. У такому разі забезпечення інформаційної безпеки учня визначається як сукупність дій щодо уникнення шкоди його фізичному здоров'ю і психологічному стану, що передбачає набуття учнем знань про інформаційні загрози і формування у нього уміння побачити і нейтралізувати загрози інформаційного впливу. Таке вміння, на думку Т.О.Малих, може набуватися стихійно або в процесі цілеспрямованого навчання учня. Ризиком учня в інформаційній сфері, на думку В.Н.Ковальчук, є ймовірність міра небезпеки, що характеризує можливість завдання збитків або нанесення шкоди учню конкретною інформаційною загрозою [3].

Є.Е.Серебряник загрозою інформаційній безпеці називає сукупність умов і факторів, що створюють небезпеку життєво важливим інтересам особи, суспільства і держави в інформаційній сфері. Поняття інформаційної безпеки учня основної школи розглядається науковцем в двох аспектах: шляхом створення зовнішніх умов інформаційної безпеки учня, таким чином формується захищена інформаційна сфера для діяльності учня; шляхом створення внутрішніх умов безпеки, тобто формування здатності розпізнавати, попереджати, ухилятися і долати небезпеки в інформаційній сфері [7].

На основі проведеного дослідження наукових праць під безпекою учня в мережі Інтернет ми будемо розуміти стан його захищеності від можливих небезпек при роботі з ресурсами мережі Інтернет. Ризик для учня при роботі з ресурсами в Інтернеті ми будемо тлумачити як імовірність нанесення йому шкоди, шкоди його фізичному здоров'ю або психологічному стану. Ризиком є також імовірність формування неправильних або неправдивих уявлень про об'єкти і процеси навколишнього середовища; зміщення моральних цінностей учня тощо. Слід зазначити, що з ризиком пов'язана робота школяра з різними Інтернет-ресурсами. Так, учень ризикує стати жертвою Інтернет шахраїв, жертвою залякування або знущання в соціальній мережі; жертвою розголошення або використання зловмисником його особистих даних, відомостей про батьків в мережі Інтернет тощо.

Факт висловленого наміру нанесення шкоди учню в мережі Інтернет і ситуація переходу небезпеки з можливого стану у дійсний ми визначаємо як загроза. Наприклад, загрозою є намір зловмисника викрасти і скористатися особистими даними користувача, висловлений намір залякування і переслідування через соціальну комп'ютерну мережу, навіювання з боку зловмисника тощо. Таким чином, ризик виникає у випадку неспроможності учня усвідомити існуючі загрози, з якими він може зустрітися в Інтернеті і успішно їм протидіяти. Таких учнів вважаємо вразливими до загроз в Інтернеті.

Серед ризиків і загроз, з якими учень може зустрітися в Інтернеті, значна частина трансформувалася з реального

життя. Наприклад, ризики, пов'язані зі знайомствами, з розголошенням особистих даних, з отриманням подарунків від незнайомих тощо. Як правило, батьки і вчителі приділяють багато уваги до прищеплення правил поведінки в подібних ситуаціях. Разом з тим, дотримання цих правил в Інтернет-просторі для школярів не є очевидним - опиняючись в Інтернеті, вони легко забувають заборони та обмеження у своїх діях, відчують повну свободу. Це відбувається через те, що в реальному житті учні можуть інтуїтивно відчувати загрозу їх безпеці, скласти початкове враження щодо істинності висловлювань співрозмовника за зовнішніми ознаками або за інтонацією, відразу відчувати наслідки недотримання правил.

В глобальній мережі учень може зустрітися і з іншими загрозами – такими, що не мають відображення в реальному житті – спамом, вірусами, шпигунським програмним забезпеченням тощо. Розпізнавання таких загроз та усвідомлення їх наслідків для школяра ускладнюється тим, що вони відтерміновані в часі.

У цьому зв'язку виникає потреба у цілеспрямованих діях щодо формування у школяра знань, умінь та навичок – знань щодо сутності Інтернет-загроз та шляхів їх уникнення, умінь визначення загроз та прийняття правильних рішень; умінь встановлювати додаткові програмні засоби, які здатні відслідковувати несанкціоноване втручання в роботу комп'ютера; умінь визначати корисність додаткових модулів, які нав'язуються при завантаженні Інтернет-сторінок тощо.

Необхідність особливої уваги до навчання школярів основам Інтернет-безпеки підсилюється рядом причин:

- відсутністю цензури в Інтернеті, що спричинює можливість зіткнення школяра з неетичною, деструктивною, суперечливою та хибною інформацією;
- незахищеністю особистих даних, які вводяться учнями під час реєстрації в різних Інтернет-сервісах (електронна пошта, соціальна мережа тощо);
- незахищеністю облікових записів електронних скриньок школярів від зламу та небажаних поштових повідомлень, масових розсилок;
- схильністю учня до участі у різних акціях, аукціонах, іграх, лотереях, опитуваннях в Інтернеті. Подібні ресурси приваблюють учня призами, бонусами, привілеями і стимулюють його до невиправданих дій, спонукають до повідомлення конфіденційних відомостей про себе та свою родину;
- наявність для школяра легких способів ухиляння від виконання правил, що встановлені адміністраторами Інтернет-сайтів. Наприклад, реєстрація на окремих поштових серверах дозволена з певного віку (на Freemail з 18 років, на сервері Google – з 13 років), перегляд певних відеоресурсів та завантаження деяких комп'ютерних ігор передбачає досягнення користувачем 18 років, замовлення товарів в Інтернет-крамницях та участь в Інтернет-аукціонах також дозволена з певного віку. Проте, школярі легко обходять такі обмеження, вказуючи недостовірну інформацію про себе, тим самим привчаючись до порушення правил.

Вважаємо, що підготовка учнів з Інтернет-безпеки потребує введення у навчально-виховний процес комплексу спеціальних заходів, які повинні бути систематичними і пронизувати всі шаблі освіти. Враховуючи, що вік першого знайомства дитини з Інтернет-ресурсами неухильно знижується, основи безпечної поведінки в Інтернеті потрібно закладати поступово, починаючи з дошкільного віку. Діюча практика фрагментарного ознайомлення школярів з пра-

вилами безпечної поведінки, на нашу думку, не дає змоги сформувати у школяра навички прийняття швидких і правильних рішень під час його самостійної роботи з Інтернет-ресурсами.

Заходи, спрямовані на підготовку школярів, повинні враховувати вікові особливості школярів та характер їх діяльності в Інтернеті. Зокрема, молодші школярі використовують Інтернет, переважно, як ігрове середовище, підлітки – як простір для спілкування та обміну думками з однолітками тощо. Це зумовлює необхідність приділення уваги у навчанні саме тим ризикам, які можуть мати місце на відповідних Інтернет-ресурсах. Крім того, урахування особливостей сприйняття інформації школярами різних вікових категорій передбачає застосування тих форм подання навчального матеріалу, які є найбільш близьким і зрозумілим для них. Наприклад, процес формування відповідних умінь у молодших школярів може відбуватися на основі його занурення в ігрове програмне середовище, в якому потрібно допомогти персонажу вирішити ситуацію; у підлітків – на основі застосування педагогічних програмних засобів імі-

таційного характеру, в яких потрібно знайти правильний вихід із змодельованих життєвих ситуацій; на основі дидактичних ігор, які наочно демонструють наслідки прийнятих рішень тощо.

Висновки. Усвідомлення школярами сутності та змісту понять Інтернет безпеки, загроз в мережі Інтернет, ризиків роботи з Інтернет ресурсами і вразливості до таких загроз є базою для формування основ безпечної поведінки в Інтернеті. Формування основ такої поведінки ґрунтується з одного боку на формуванні зовнішніх умов безпеки учня – створенні безпечного Інтернет середовища, з іншого – внутрішніх умов безпеки – набутті учнями знань щодо розпізнавання, попередження, уникнення і подолання загроз в Інтернеті та формування у школярів відповідних умінь і навичок.

Перспективи подальшого дослідження полягають у виокремленні особливостей впливу Інтернету на сучасного школяра, що зумовлюють додаткові вимоги до засобів навчання основ Інтернет безпеки.

Література та джерела

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 слів і словосполучень / Уклад. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінськ: «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» / Відомості Верховної Ради України, 2007, №12.
3. Ковальчук В.Н. Забезпечення інформаційної безпеки старшокласників у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.10 "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті" / Вікторія Наумівна Ковальчук. – Житомир: Житомирський держ. ун-т, 2011. – 284 с.
4. Малых Т. А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Тетяна Александровна Малых. – Иркутск: Иркут. пед. ин-т, 2008. – 22 с.
5. Российская энциклопедия по охране труда: В 3 т. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2007. Т. 1: А-К. – 440 с.: ил.
6. Саттарова Н. И. Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Надежда Ивановна Саттарова. – С.-Петербург.: С.-Петербург. акад. последиплом. пед. образования, 2003. – 20 с.
7. Серебряник Е.Э. Формирование информационно-личностной безопасности учащихся основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Евгений Эммануилович Серебряник. – Калининград: Балт. федер. ун-т. им. И.Канта, 2011. – 22 с.
8. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / Сост. А.В.Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
9. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А.Грицанов, В.Л.Абушенко, Г.М.Евелькин, Г.Н.Соколова. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2007. – 320с.
10. Толковый словарь русского языка / Сост. С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. — М.: «Азъ», 1992. – 1680 с.

В статье выполнено теоретическое обоснование сущности и содержания понятия Интернет-безопасности современного школьника. Рассмотрено толкование термина Интернет-безопасность и его составляющих в разных сферах деятельности человека. Исходя из анализа психолого-педагогической и технической литературы определены роль и место Интернет-безопасности в государстве и личной безопасности ее гражданина. Анализ трудов отечественных и зарубежных ученых и педагогов-практиков позволил описать информационный и педагогический аспекты Интернет-безопасности, на основании которых определены понятия Интернет-безопасности ученика, риска и угрозы его действий в Интернете, природа происхождения Интернет-опасностей.

Ключевые слова: угроза, риск, Интернет-поведение школьника, основы Интернет-безопасности, умения, навыки.

The paper represents theoretical substantiation of the essence and substance of student's Internet security concept. The interpretation of the Internet security concept and its components were considered in various scopes of people activities. The meaning and place of the Internet security in government life and personal security of its citizen were determined based on an analysis of psycho-pedagogical and technical literature. Information and pedagogical aspects of the Internet security were studied ground on works of domestic and foreign scientists and educational specialists. According to those aspects the student's Internet security concept, threats and risks of student's Internet activity and nature of Internet's dangers were defined.

Key words: a threat, a risk, student's Internet behaviour, Internet security basics, skills, attainments.

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Теличко Наталія Вікторівна

м.Мукачеве

У статті обґрунтовано сутність системного підходу. Визначено основні ознаки системи. Конкретизовано проблеми різного ієрархічного рівня, що виступають об'єктом системного аналізу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи. Акцентовано увагу на характеристиці однієї із ознак системи, що визначає особливість реалізації системного підходу – розчленованість на компоненти.

Ключові слова: система, системний підхід, системний аналіз.

Постановка проблеми. Революційні перебудови, що відбулися у XX столітті практично в усіх сферах людської діяльності, поповнилися і "системною революцією" [8, с. 7], що відбулася, зокрема, у свідомості людини. Під тиском практичних проблем почав змінюватися стиль мислення, відбувається трансформація наукового пізнання дійсності. Сформувалося системне мислення як більш високий рівень відображення у свідомості закономірностей і зв'язків об'єктивного світу. Похитнулися раніш непорушні засади емпіризму, з його чуттєвим сприйняттям проблемних ситуацій і логічними умовиводами. Системність перейшла у розряд прагматичних категорій у вигляді реально діючих виробничих, технічних, комунікаційних, освітніх та інших систем. Сприйняття і розумне використання величезних потоків різномірної інформації, що стосуються багатьох аспектів життєдіяльності людини (в тому числі й у сфері здобуття професії), потребують систематизації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу встановити, що на основі теоретичних надбань науковців, у дослідженнях котрих розкривається сутність системного підходу, розвивається новий науковий напрям – системологія. Так, у фундаментальних наукових працях О.Новікова, Г.Щедровицького, Е.Юдіна обґрунтовано філософсько-методологічні засади системного світосприймання. У дослідженні І. Блауберга проаналізовано процеси становлення і розкрито сутність системного підходу [1]. Підкреслює органічний зв'язок системного підходу з методологією С.Гончаренко, розглядаючи його як напрямок у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем [4, с.305].

Н.Гузій узагальнює, що наукова цінність системного підходу полягає у відображенні світоглядного рівня дослідження, оскільки саме цей підхід є універсальним методом пізнання, технологією дослідження, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності та стабільності наукових пошуків [5].

Мета статті полягає в тому, щоб конкретизувати особливості застосування системного підходу для формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи.

Викладення основного матеріалу. Одна з перших спроб системного осмислення дійсності на сучасному рівні пізнання відноситься до 20-х років минулого століття і знайшла відображення у фундаментальній праці А. Богданова, котрий передбачав появу системного аналізу [2, с.5]. У середині XX ст. на Заході зароджується новий напрям, що отримав назву системного підходу, а на основі інтегра-

ції останніх наукових досягнень відбулося створення теорії систем. Таким чином, "системний рух" у наукознавстві завершився оформленням самостійної галузі знань – системології, або загальної теорії систем [5].

Передбачалося, що результати наукових досліджень системологів сприятимуть появі такої системи, за допомогою якої людство нарешті отримає універсальний ключ до розуміння законів розвитку природи і суспільства. Однак виявилось, що загальна теорія систем не здатна розширити горизонт прогнозу соціальних і природних процесів і надати фахівцю-практику апарат обґрунтування рішень у реальних ситуаціях. Разом з тим, заклик до системності ознаменував перехід від одномірної до принципово нової – багатомірної наукової парадигми (з грець. *paradeigma* – приклад, зразок), що означає ієрархічну організацію наукових досліджень, коли спеціальні науки виступають первинним підґрунтям глибокого вивчення окремих аспектів проблеми, а системні дослідження – координуючим шаром всебічного (комплексного) дослідження всієї проблеми загалом. Тому системний підхід вважають новим надбанням науки у XX столітті [8, с.9].

Становлення системного підходу в наукових дослідженнях, що відбулося у 60-х роках XX ст., зумовило появу якісно нового етапу розвитку методології наукового пізнання. Основна ідея системного підходу полягає у вивченні об'єкта як цілого, що складається з різних взаємопов'язаних елементів, упорядкованого та складно організованого.

Головними ознаками системи визначають наявність:

- *структури*, яка відображає її певну внутрішню організацію з окремих компонентів;
- *зв'язків*, за допомогою яких відбувається взаємодія компонентів системи між собою, і тому вона розглядається як певна структурно-функціональна цілісність;
- *комунікативних властивостей*, що сприяють взаємодії системи з навколишнім середовищем, іншими суперсистемами та суб'єктами.

Погоджуючись з таким розумінням системного підходу, С.Сисоєва розглядає структуру системи як закономірні стійкі зв'язки між її складовими, що відображають "просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії" [7, с.46]. У світлі нашого дослідження особливої значущості набувають наукові пошуки А. Кузнецової на предмет аналізу особливостей системного підходу у вітчизняній педагогіці 60-80-х років XX ст. [6].

Отже, реалізація системного підходу в процесі професійної підготовки студентів у вищій школі передбачає проведення ґрунтовного системного аналізу окремих компонентів, зв'язків і взаємозалежностей між ними, що відображає цілісність і функціональність системи.

У формулюванні узагальнених філософських концепцій системного аналізу, визначених на рівні останніх наукових досягнень, висуваються три імперативи системних досліджень у їх діалектичній єдності: домінування сутності проблеми над формальними методами її вирішення; конструктивності конфліктологічного бачення природи речей; безумовного пріоритету модельних методів дослідження над емпіризмом [8, с.11]. Таким чином, системний аналіз виступає не лише методом обґрунтування певних рішень, але й джерелом особливого знання, що формує комплекс-

сний світогляд дослідника, спрямовується на те, щоб допомогти йому розкрити багатоаспектну сутність досліджуваних явищ, і вже на цій основі прийняти вірне управлінське рішення як керівництво до дії.

Теорія системного аналізу, інтегруючи знання й методи гуманітарних і природничих наук, спрямована на формування у фахівців різного профілю широкого бачення реальних процесів, зосереджуючи їх увагу не на часткових елементах, а на закономірностях. Вона не нав'язує їм готових рецептів, а озброює знаннями, які вказують шлях до самостійного і творчого вирішення проблем у своїй практичній діяльності, і, найголовніше, надаючи мову міждисциплінарного спілкування, виступаючи засобом міжнаукової комунікації. Тому розуміння сутності системних концепцій так само необхідне, як і знання тонкощів професійної майстерності, що актуально у світлі нашого дослідження. Відтак об'єктом системного аналізу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи виступають утилітарні проблеми різного ієрархічного рівня (від державного до особистого), пов'язані зі створенням нових і вдосконаленням (модернізацією) існуючих організаційних, технічних, технологічних, концептуальних, інформаційних, освітніх систем. До числа таких проблем відносимо:

- визначення стратегії розвитку освітньої системи вищої школи в напрямі формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя в період здобуття ним вищої освіти;
- планування розвитку системи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи як складової загальної системи професійної підготовки вчителів у ВНЗ;
- обґрунтування способів комплексного вирішення глобальних і конкретних протиріч, що виникають у підготовці вчителів початкової школи і потребують вирішення з метою формування педагогічної майстерності у студентів;
- технологічне обґрунтування і проектування систем різного функціонального призначення (навчання фаховим дисциплінам, формування педагогічної культури, етики, деонтології, застосування навичок педагогічної техніки тощо), які в комплексі створюють систему формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи;
- вдосконалення організаційно-технологічних структур навчального процесу в умовах використання нових педагогічних форм і методів підготовки студентів;
- вибір стратегії і тактики професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи з використанням педагогічних інновацій з метою формування у студентів педагогічної майстерності;
- розробка узагальненої моделі системи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи, її апробація, удосконалення для цілеспрямованого впровадження в навчальний процес вищої школи.

Отже, узагальнюючи розуміння феномену "система" вченими-системологами, ми дійшли висновку, що в ході застосування системного підходу до формування педагогічної майстерності необхідно враховувати, що цей процес характеризується впорядкованістю зв'язків і відносин між складовими, компонентами, елементами, а також їх цілісністю, інтегративністю, що має певні особливості. Відношення частин до цілого знаходиться у складних взаємозв'язках: усяка зміна властивостей одного з елементів викликає зміну й інших компонентів, а, можливо, й усієї системи. Поява

нових зв'язків між елементами призводить до виникнення інтегративних властивостей окремих компонентів, тому важливою характеристикою будь-якої системи необхідно вважати виокремлення особливих системоутворювальних зв'язків [5, с.62].

Розкриваючи теоретичні основи системного аналізу, В.Новосельцев узагальнює різні тлумачення дефініції "система" (грец. *systema* – поєднання, складене із частин), які використовуються у сучасній науці, де це поняття визначається як: виклад науки у чіткій послідовності; поєднання декількох предметів, що діють за однаковими законами; множина елементів, що перебувають у взаємозв'язках між собою, утворюють певну цілісність, єдність (за довідково-словниковою літературою); сукупність різних функціональних одиниць, що взаємодіють між собою (біологічних, людських, машинних, інформаційних, природничих), яка пов'язана з середовищем і призначена для досягнення певної загальної мети шляхом певних дій над матеріалами, енергією, біологічними явищами і управління ними (за В.Вернадським); множина об'єктів разом із відносинами між ними та їхніми атрибутами (А.Холл, Р.Фейджин) [8].

Наведені визначення є типовими і відображають у тому чи іншому вигляді аристотелівське твердження, що ціле є дещо більше, ніж сума частин, кожна з яких визначається очевидною обмеженістю і неповнотою. Взаємозалежність системи і середовища, її неподільність і комплексність, надійність, стійкість, стабільність, життєздатність, довговічність та перспективність визначається шляхом виокремлення сукупності закономірно взаємопов'язаних компонентів (явищ, поглядів, знань, принципів) у певну структуру, з урахуванням зв'язків між ними та з макросередовищем, соціумом.

На сучасному етапі розвитку науки загальноприйнятими змістовими ознаками системи є її *розчленованість* на компоненти, які на основі взаємозв'язків утворюють певну цілісність. Розглянемо сутність однієї із ознак системи, що визначає особливості реалізації системного підходу – *розчленованість* на компоненти.

Відомо, що об'єкт характеризується розчленованістю, якщо існує можливість виокремити в ньому фіксоване число складових частин різного рівня, які позначаються узагальнюючим терміном «компоненти» (від лат. *componens* – складовий). У нашому дослідженні компонентами системи формування педагогічної майстерності є її структурні складові, які визначаються за допомогою певних характеристик, що демонструють багаторівневий принцип організації кожного з цих компонентів.

Поняттям "рівень" відображається оцінювальна характеристика аналізованого об'єкту чи процесу. Прийняття в системному підході концепції багаторівневого представлення досліджуваних об'єктів передбачає наявність комплексного багатоаспектного характеру постановки і вирішення проблем. Наприклад, у світлі нашого дослідження це рівні сформованості педагогічної майстерності взагалі, або кожного з її компонентів, зокрема.

За таких умов принциповим є положення про взаємозв'язок різних рівнів, що ґрунтується на висловлюванні Г. Гегеля, котрий відзначав: "... ми повинні розглядати природу як систему рівнів, кожен з яких необхідно витікає з іншого і є найближчою істиною того, з якого він брав початок" [3, с.56]. Таким чином, студент, який практично не володіє педагогічною майстерністю, відзначається найнижчим рівнем її сформованості (що в цифровому еквіваленті за 5-бальною системою оцінювання може позначатися 1-2 балами, або словесно характеризуватися як "незадовіль-

ний, низький рівень"). Якщо в процесі професійної підготовки майбутній учитель оволодіває азами, вміннями, навичками, практикою та досвідом використання педагогічної майстерності, то за певними показниками визначаються загальноприйняті вищі рівні (достатній, середній, високий), кожен з яких має свої ознаки, характеристики й оцінки (задовільно, добре, відмінно).

Однією з особливостей реалізації системного підходу до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи було визначення кількості рівнів сформованості цього феномену у студентів. Оскільки в системному аналізі не ставиться завдання лише визначити фундаментальні рівні організації в досліджуваному об'єкті (N), відтак їх виокремлення здійснювалося на основі інтеграції рівнів сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи з вимогами до оцінювання навчальних досягнень студентів за Болонським процесом, згідно з яким виокремлюється 7 рівнів за шкалою ECTS і 100-бальною системою оцінювання.

Такий підхід узгоджується з теоретичними основами системного аналізу, де вказується, що за умови, коли $N = 7$, проведена рівнева стратифікація об'єкта дослідження є стійкою. За таких умов досліджувана модель відповідатиме загальноприйнятим нормам і можна сподіватися на отримання достатньо коректних результатів і обґрунтованих рекомендацій, упровадження яких у практику, швидше за все, не призведе до негативних наслідків.

Якщо $3 \leq N < 7$ (що спостерігається за умови 5-бальної, а, фактично, 4-бальної системи оцінювання, оскільки 1 і 2 бали – це оцінка «незадовільно»), то проблемна ситуація стратифікована недостатньо повно. Вірогідно, що в досліджуваному об'єкті пропущені деякі важливі рівні його організації, що в подальшому обов'язково впливатиме на обґрунтованість поданих рекомендацій. Може виявитися, що певні теоретичні висновки якби зависнуть у повітрі, спираючись на досить сумнівну і недостатньо вичерпну аксі-

оматику. Швидше за все, виникнуть труднощі в захисті й упровадженні наукових результатів.

Якщо $N < 3$, то проблема практично не стратифікована або стратифікована мінімально можливим чином. Оскільки внутрішній склад системи не буде повністю розкритим, тому таке дослідження не можна вважати в повній мірі системним.

В. Новосельцев звертає увагу на те, що основою цього правила є принцип семеричності, відомий ще з часів античності (сім днів тижня, сім музичних нот, сім кольорів радуги тощо). Згідно з цим принципом, можливості людини з одночасного й узгодженого сприйняття спостережувальних явищ обмежуються семирівневим порогом. Явища, що представлені числом рівнів більшим семи, сприймаються і, відповідно, усвідомлюються погано, а явища, що стратифікуються менш ніж на три рівні, вважаються недовизначеними [8, с. 51].

Висновок. Таким чином, особливість системного підходу до структурування сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи полягає в тому, що в розробці загальної системи професійної підготовки студентів цього профілю важливим компонентом є водночас самостійна система формування у них професійної майстерності. У свою чергу одним із компонентів цієї системи є система оцінювання, у структуруванні якої враховувався порядок розмежування певних ознак сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи за сімома принципами семеричності, який застосовується в системному аналізі для стратифікації об'єкта дослідження.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо у науковому обґрунтуванні показників рівнів сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи та розробці спеціальних методик для визначення цих рівнів в оцінювально-цифровому еквіваленті.

Література та джерела

1. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В.Блауберг, Э. Г.Юдин. – М.: Изд-во "Наука", 1973. – 270 с.
2. Богданов А.А. Тектология: (Всеобщая организационная наука) / А.А.Богданов ; у 2-х кн., кн. 2. – М.: Экономика, 1989. – С.5
3. Гегель Г.В.Ф. Сочинения / Г.В.Ф.Гегель ; том II. – М. – Л., 1934. – С.56
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 – "теорія і методика професійної освіти" / Наталія Василівна Гузій. – К.: КПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. – 577 с.
6. Кузнецова А.Г. Системный подход в отечественной педагогике 60-80-х годов XX века / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2000. – 250 с.
7. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С.О. Сисоєва, І.В.Соколова / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – К.: Вид. Дім "ЕКМО", 2010. – 362 с.
8. Теоретические основы системного анализа / В.И.Новосельцев, Б.В.Тарасов, В.К.Голиков, Б.Е.Демин; под. ред. В.И.Новосельцева. – М.: Майор, 2006. – 592 с.

В статье обоснована сущность системного подхода. Определены основные признаки системы. Конкретизированы проблемы различного иерархического уровня, выступающие объектом системного анализа формирования педагогического мастерства будущих учителей начальной школы. Акцентировано внимание на характеристике одного из признаков системы, определяющего особенность реализации системного подхода – расчлененность на компоненты.

Ключевые слова: система, системный подход, системный анализ.

In the article the essence of the systems approach is grounded. The main features of the system are defined. The problems of different hierarchical levels, which are the object of systematic analysis of pedagogical skills of primary school teachers, are concretized. Attention is focused on the characterization of one of the characteristics of the system, which defines feature of a systematic approach – dissection into components.

Key words: system, systematic approach, systematic analysis.

УДК 378.147:519-7

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ: КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ

Токарчук Олена Михайлівна
м.Могилів-Подільський

В статті визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості математичної культури майбутніх фахівців економічного профілю. Подано сутність професійної математичної компетентності фахівця економічного профілю. До критеріїв оцінки сформованості професійної математичної компетентності фахівця економічного профілю виокремлено когнітивний, операційний та поведінковий критерії.

Ключові слова: математична компетентність, критерії, показники, рівні сформованості, фахівці економічного профілю.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна наука і виробництво ставлять високі вимоги до змісту вищої освіти і, зокрема, економічної освіти. Проте, на сьогодні формується випускник, який володіє сукупністю розрізнених знань, понять, який не у достатній мірі може оцінити економічний факт з різних сторін, позицій. Існує низка суперечностей між знаннями, яких набуває майбутній фахівець економічного профілю, та його вмінням застосовувати отримані знання у професійній діяльності.

Одним із шляхів досягнення високого рівня професіоналізму випускників економічних закладів, на нашу думку, можливе лише за умови відповідної математичної освіти. Математичні дисципліни є підґрунтям вивчення таких економічних дисциплін, як "Економічна статистика", "Економічний аналіз", "Моделювання економіки", "Проектний аналіз", "Статистичне моделювання і прогнозування" тощо. Сучасні курси – "Мікроекономіка", "Макроекономіка", "Фінанси", "Маркетинг" тощо – взагалі не уявляються без суттєвого застосування математики. Глибоке засвоєння цих курсів є основою для розуміння ринкових механізмів господарювання і вимагає поліпшення математичної підготовки майбутніх економістів.

Крім того, перспективним, на нашу думку, є застосування компетентнісного підходу до вивчення математики. Суть цього підходу полягає в тому, що студентів потрібно дати не певну сукупність знань, а сформувати математичну компетентність. Тому одним із шляхів розв'язання вище зазначеної проблеми, важливою умовою удосконалення навчально-виховного процесу є формування у студентів високого рівня математичної компетентності, що дозволить майбутньому фахівцеві розглядати певне явище з позицій різних навчальних предметів, усвідомлювати глибинні взаємозв'язки структурних компонентів досліджуваного явища чи процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Дослідженнями компетентнісного підходу займалися вчені різних країн. На теренах бывшего Радянського Союзу найбільш активно ідеї цього підходу почали досліджувати російські вчені В.Бейденко, В.Болотов, А.Вербицький, Е.Зеєр, І.Зимня, В.Серіков, Ю.Татур, А.Хуторської та ін. До реалізації ідей компетентнісного підходу долучилися і українські вчені: О.Овчарук, О.Пометун, С.Раков та ін. Теоретичні дослідження показали, що дисертаційні дослідження, в основному, присвячені особливостям формування професійної компетентності фахівців різного профілю. Зазначимо, що в більшості робіт досліджено

проблеми формування професійної компетентності педагогічних працівників, їх педагогічній майстерності та педагогічній компетентності. Проблема формування математичної компетентності фахівців різного профілю займалися О.Беляніна, Л.Іляшенко, Я.Степелях, С.Раков та ін.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених розгляду компетентнісного підходу в професійній освіті, опису видів, змісту та розвитку компетентності, практично не розглядається проблема формування професійної математичної компетентності (ПМК) економіста та оцінювання рівнів її сформованості. Ця проблема залишається недостатньо вивченим педагогічним явищем. Тому метою статті є висвітлення критеріїв, показників та рівнів сформованості математичної культури майбутніх фахівців економічного профілю.

Результати дослідження. На основі аналізу численних наукових праць нами було визначено методом експертної оцінки, що **професійна математична компетентність фахівця економічного профілю** – це інтегральна властивість особистості, що передбачає: наявність ґрунтовних, інтегрованих економіко-математичних знань з математичних дисциплін; здатність використовувати математичні теорії, закони та методи для дослідження та прогнозування економічних процесів; стійку мотивацію та систему цінностей і прагнень до покращення професійної діяльності засобами математичних дисциплін [6].

Розгляд суті категорії «математична компетентність» неможливий без виявлення компонентного складу цього поняття. У структурі професійної математичної компетентності виділяємо такі **компоненти**: **гносеологічний** (професійні економіко-математичні знання теоретичного і практичного характеру); **діяльнісний** (наявність економіко-математичних умінь різного виду (аналітичних, алгоритмічних, геометричних, ймовірнісних, економіко-математичного моделювання); **мотиваційний** (система мотивів, цілей, потреб в удосконаленні професійної підготовки та діяльності засобами математичних дисциплін); **особистісно-рефлексивний** (сукупність особисто значущих і цінних прагнень у галузі математичних дисциплін) [6].

Результат навчання обов'язково підлягає оцінюванню. З урахуванням того, що компетентність – це кінцевий результат навчання, постає проблема визначення критеріїв оцінювання сформованості цієї загальної здатності.

Результат навчання обов'язково підлягає оцінюванню. З урахуванням того, що компетентність – це кінцевий результат навчання, постає проблема визначення критеріїв оцінювання сформованості цієї загальної здатності.

У своїй роботі [1] Т.Алексєєнко розглядає критерії, як ознаки, на основі якої здійснюється оцінка чогось, і їх показники, як якісний рівень ознаки (критерію). У дослідженні А. Галімова запропоновано таке визначення: «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, низкою ознак» [5]. Поряд із цим показник розглядається як чіткий вияв критерію на певному етапі формування визначеного явища [4].

Як провідні **принципи оцінювання** рівня сформова-

ності компетентності особистості слід виокремити такі: значущість (лише найбільш значущі та суттєві результати навчання та діяльності мають підлягати оцінюванню); адекватність (оцінка має відповідати до мети та результатів навчання, оцінювання має відбуватися динамічно); об'єктивність (досягається добором адекватних критеріїв оцінки); інтегрованість (оцінювання має інтегруватися у процес навчання, стати його невід'ємною складовою); відкритість (оцінювання має бути відкритим, його критерії та стратегія мають бути відомі заздалегідь); зрозумілість (форми оцінювання, мета та процес оцінювання мають бути простими та зрозумілими, доступними та зручними у використанні).

З урахуванням педагогічного аспекту проведеного нами дослідження (теорія і методика професійної освіти) та провідних тенденцій у сучасній освіті (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний і технологічний підходи) ми вважали доцільним виокремити такі **критерії сформованості ПМК фахівців економічного профілю**: когнітивний, операційний, поведінковий.

Відзначимо, що когнітивний критерій відповідає гносеологічному компоненту ПМК фахівця економічного профілю, операційний критерій – діяльнісному компоненту, а поведінковий – мотиваційному й особистісно-рефлексивному компонентам. Розглянемо більш детально показники зазначених критеріїв.

Когнітивний критерій сформованості ПМК майбутнього економіста характеризується такими показниками:

- сформованість системи професійно орієнтованих математичних знань;
- наявність знань фундаментальних математичних законів, понять і категорій, способів використання математичних теорій у вирішенні економічних проблем;
- здатність конструювати нові математичні знання, мобільність (постійне оновлення) знань;
- усвідомленість, міцність, системність теоретичних і практико-орієнтованих знань для вирішення професійних завдань;
- аналіз, генерування та використання нової математичної інформації;
- ситуативно адекватна актуалізація знань.

Основними показниками **операційного критерію** є:

- здатність застосовувати набуті інтегровані економіко-математичні знання, уміння, досвід для розв'язання фахових навчальних завдань;
- уміння складати стандартні математичні моделі економічних процесів, інтерпретувати їх;
- уміння оптимально вибирати для рішення професійних і навчальних задач математичні засоби;
- наявність навичок роботи з різними джерелами математичної інформації;
- досвід використання в нових економічних ситуаціях уміння цілепокладання, проблематизації [6];
- уміння здійснювати самостійний пошук математичних засобів у вирішенні економічних проблем;
- оптимізація професійної діяльності через використання математичних знань та умінь;
- поліфункціональність умінь і здатність застосовувати уміння у нестандартних ситуаціях.

Показники **поведінкового критерію** такі:

- позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до застосування математичних засобів у професійній діяльності;
- прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення в аспекті математичної підготовки та вдосконалення майбутньої економічної діяльності математич-

ними засобами;

- мотивація та інтерес до оволодіння новими математичними знаннями;
- володіння навичками самостійної роботи, самоорганізації, самоконтролю і самонавчання в аспекті математичної підготовки.

Для перевірки сформованості ПМК у майбутніх фахівців є доцільним виділення **рівнів сформованості** зазначених **критеріїв**. Ми виділяємо такі рівні: ознайомчий, базовий і професійний. Охарактеризуємо вказані рівні.

Ознайомчий рівень: наявність мінімуму математичних знань, необхідних для розв'язання простих, стандартних завдань фахових дисциплін за зразком; знання носять репродуктивний, розрізнений, поверховий характер; відповіді студента елементарні, фрагментарні, характеризують початкові уявлення про предмет вивчення; математичні навички недостатньо розвинуті й автоматизовані; слабо виражена готовність до використання математичного інструментарію у вирішенні професійних завдань; викликає труднощі математична обробка економічних параметрів математичними засобами; спостерігається неповне розуміння значення набутих математичних умінь для підвищення рівня професійної компетентності; низький рівень мотивації щодо удосконалення математичної підготовки, тому прагнення до особистісного самовизначення у професійному середовищі не пов'язані з набуттям математичної компетентності.

Базовий рівень: знання різнобічні, проте недостатньо інтегровані і не співвіднесені ціннісно з позиції студента; студент відтворює основний навчальний матеріал на репродуктивному рівні, здатний розв'язувати завдання за зразком, потребує деякої сторонньої допомоги; відмічається логічність, проте непослідовність у доведенні, обґрунтуванні професійних рішень, що базуються на математичних знаннях; математичні уміння та навички достатньо автоматизовані; студент здатен до перенесення математичних умінь і навичок у процес вивчення суміжних предметів та в більшості випадків профільних; володіння загальними прийомами роботи з математичними засобами для вирішення типових, стандартних професійних завдань; переважання прагматичних, ситуативних мотивів щодо математичної діяльності; середній ступінь рефлексії та інтересу до самостійної математичної діяльності.

Професійний рівень: широке перенесення, гнучкість і варіативність економіко-математичного мислення, що дозволяє виробляти і приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемних ситуацій [2]; здатність ґрунтовно оцінювати економічне явище із різних боків, з позицій різних дисциплін, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та на їх основі виробляти способи розв'язання професійних завдань; простежується глибоке розуміння математичного підґрунтя економічних явищ; інтегровані економіко-математичні уміння багатфункціональні, навички характеризуються високим ступенем автоматизованості; простежується творчий характер вияву умінь, вільне володіння системою математичних умінь і навичок; математична діяльність носить креативний, цілісний, інтеграційний, перетворювальний, активно-творчий, продуктивний характер [2]; чітко виражена висока вмотивованість, яка виявляється у потребі постійного поглибленого удосконалення математичної підготовки; простежується високий рівень сформованості системи потреб, цінностей, змістовних мотивів, усвідомлення суспільної значимості, цінності математичної підготовки; прагнення до творчої активності в ній.

Зазначені положення були покладені в основу характе-

ристических рівнів за кожним запропонованим критерієм.

Рівні сформованості ПМК за когнітивним критерієм (система інтегрованих, економіко-математичних знань):

– **ознайомчий:** наявність мінімуму математичних знань, необхідних для розв'язання простих, стандартних завдань фахових дисциплін; відсутність або слабо виражене осмислення ситуації в професійному аспекті; знання носять репродуктивний, розрізнений, поверховий характер; недостатнє усвідомлення значення, місця та ролі набутих математичних знань, математичного апарату в майбутній професійній діяльності; відповіді студента фрагментарні, характеризують початкові уявлення про предмет вивчення; студент не може самостійно, без сторонньої допомоги опанувати професійну інформацію математичного характеру; слабка професійно математична інформованість [2]; студент не здатен до глибокого розуміння математичних механізмів економічного явища, виявлення причинно-наслідкових зв'язків; відсутність ціннісного ставлення до отримання математичних знань; виражений бар'єр у бажанні поповнювати математичні знання;

– **базовий:** знання різнобічні, проте недостатньо інтегровані і не співвіднесені ціннісно з позиції студента; студент відтворює основний навчальний матеріал на репродуктивному рівні, здатний розв'язувати завдання за зразком, потребує сторонньої допомоги; посередньо вміє застосовувати вивчені математичні алгоритми для розв'язання економічних задач середнього рівня; відзначається логічність, проте непослідовність у доведенні, обґрунтуванні професійних рішень, що базуються на математичних знаннях; студент самостійно застосовує знання, володіє розумовими операціями, уміє робити висновки, самостійно здійснює основні види навчальної діяльності на достатньому рівні; відзначається недостатньо глибоке розуміння значення математичного апарату в професійній діяльності;

– **професійний:** знання системні, глибокі, різнобічні, ціннісно співвіднесені з позиції студента; застосування знань є творчим, діяльність має дослідницький характер, сформована особиста позиція; вільне володіння системою математичних знань, умінь, осмислення ситуації в професійному аспекті, що сприяє переходу знань у ціннісні орієнтації особистості; використання знань у нестандартних ситуаціях; широке перенесення, гнучкість і варіативність економіко-математичного мислення, яке дозволяє виробляти і приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемних ситуацій; здатність ґрунтовно оцінювати економічне явище з різних боків, з позиції різних дисциплін, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та на їх основі виробляти способи розв'язання професійних завдань; характерна здатність швидко розпізнавати та інтерпретувати із загального змісту математичні аспекти; наявне бажання збагачувати свої знання через математичні дисципліни.

Рівні сформованості операційного критерію (система економіко-математичних умінь, навичок, досвіду практичної діяльності):

– **ознайомчий:** орієнтованість на набування багатофункціональних комплексних умінь практично відсутня; математичні навички недостатньо розвинуті й автоматизовані; низький рівень інтелектуальної гнучкості та здатності до конструювання і проектування професійних ситуацій математичними засобами [2]; трансформація умінь з математичної до професійної діяльності майже не спостерігається; слабо виражена готовність до використання математичного інструментарію у вирішенні професійних завдань; викликає труднощі математична обробка економічних па-

раметрів, студент здійснює математичні обрахунки економічних показників з помилками;

– **базовий:** розвинена система професійних спеціальних розумінь і навичок; математичні навички достатньо автоматизовані; володіння відомими математичними підходами до вирішення професійних стандартних ситуацій; студент допускає деякі помилки у виборі найкращого математичного способу розв'язання завдання; володіння загальними прийомами роботи з математичними засобами для вирішення типових, стандартних професійних завдань; математичне моделювання економічної ситуації чи явища студент здійснює з певними труднощами та із сторонньою допомогою; студент володіє знайомими методиками математичних розрахунків у процесі здійснення курсових і дипломних робіт;

– **професійний:** інтегровані економіко-математичні уміння багатофункціональні, навички характеризуються високим ступенем автоматизованості; спостерігається творчий характер вияву умінь, вільне володіння системою математичних умінь і навичок; наявна здатність до варіативного обрання математичних способів вирішення фахових завдань; гнучкість застосування математичного апарату у змінних умовах професійної діяльності; математична діяльність носить креативний, цілісний, інтеграційний, перетворювальний, активно-творчий, продуктивний характер [3]; студент уміє застосовувати теоретичні знання у вирішенні «нестандартних» професійних завдань.

Рівні сформованості ПМК за поведінковим критерієм (система мотивів, ціннісний орієнтацій, прагнень в математичному аспекті) охарактеризовано наступним чином за рівнями сформованості ПМК:

– **ознайомчий:** слабе мотиваційно-ціннісне ставлення до набування математичних знань та умінь; майже не спостерігається прагнення до вдосконалення професійної діяльності засобами математичних наук; спостерігається неповне розуміння значення набутих математичних умінь для підвищення рівня професійної компетентності; відсутність рефлексії; низький рівень мотивації щодо удосконалення математичної підготовки, тому прагнення до особистісного самовизначення у професійному середовищі не пов'язані з набуттям математичної компетентності; слабо розвинена об'єктивність і самокритичність в оцінці досягнутого рівня власної ПМК; відсутність прагнень до самовдосконалення засобами математичних дисциплін, до творчої активності; низький рівень самостійності в інтеграції теоретичного математичного знання у виробничу діяльність;

– **базовий:** переважання прагматичних, ситуативних мотивів щодо математичної діяльності; відзначається фрагментарне прагнення до вдосконалення виробничої діяльності через опанування математичних знань; виявляється певна самостійність у прийнятті економічних рішень на основі математичного аналізу; середній ступінь рефлексії та інтересу до самостійної математичної діяльності; усвідомлення у загальному плані значущості ПМК для свого професійного розвитку; достатні прагнення до самовизначення та самореалізації у професії, посередня оцінка досягнутого рівня розвитку власної ПМК; майбутній фахівець позитивно ставиться до тих економіко-математичних завдань, які він виконує, хоч це іноді вимагає переборювання небажання;

– **професійний:** прийняття діяльності в професійно-орієнтованому математичному середовищі як особистісно і професійно значущої; чітко виражена висока вмотивованість, яка виявляється у потребі постійного поглибленого удосконалення математичної підготовки; студент усвідом-

лює значення набутих математичних знань для досягнення професіоналізму в майбутній діяльності, майбутній фахівець в процесі і після навчання у ВНЗ підбирає додаткову літературу з математики, економіко-математичних методів; спостерігається високий рівень сформованості системи потреб, цінностей, змістотворних мотивів, усвідомлення суспільної значимості, цінності математичної підготовки; прагнення до творчої активності в ній [2]; спостерігається розуміння механізмів удосконалення професійної діяльності математичними методами, їх застосування до моде-

лювання економічних ситуацій і процесів; розвинена потреба використання, нарощування математичних знань у професійній діяльності, оволодіння новими прогресивними методиками розрахунків.

Висновок. Отже, вище наведені основні критерії та їх показники, що дозволяють діагностувати ступінь сформованості математичної компетентності фахівців економічного профілю. **Напрями подальших досліджень.** Потребує розробки методика проведення діагностування рівнів сформованості математичної компетентності.

Література та джерела

1. Алексєєнко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т.А.Алексєєнко. – К., 1995. – 25 с.
2. Арзуханова С.А. Формирование профессиональной компетентности специалистов экономического профиля в вузе средствами игровых технологий : на примере предметной области «Иностранный язык»: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд.пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ульян. гос. ун-т. – Ульяновск, 2009. – 26 с.
3. Афанасова Д.К. Формирование профессиональной компетентности экономиста в учебно-исследовательской деятельности: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2009. – 25 с.
4. Білявець С. Критерії, показники та рівні сформованості професійної культури військовослужбовців за контрактом Державної прикордонної служби України / С.Білявець // Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. – 2010. – Вип.523. – С.10-18
5. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. –Токарчук О. Професійна компетентність фахівця економічного профілю як педагогічна проблема / О.Токарчук // Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. Т.Біленко (гол. редактор), М.Чепіль та ін. – Дрогобич: Науково-видавничий центр ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – Вип.23. – Педагогіка. – С.161-174

В статье определены и обоснованы критерии, показатели и уровни сформированности математической культуры будущих специалистов экономического профиля. Подано сущность профессиональной математической компетентности специалиста экономического профиля. К критериям оценки сформированности профессиональной математической компетентности специалиста экономического профиля отнесены когнитивный, операционный и поведенческий критерии.

Ключевые слова: математическая компетентность, критерии, показатели, уровни сформированности, специалисты экономического профиля.

The paper defines and justifies criteria, indicators and levels of mathematical culture formation of the future experts in economics. The essence of professional competence of an expert in mathematical economics has been defined. The assessment criteria of formation of professional competence of an expert in mathematical economics has been singled out: cognitive, operational and behavioral.

Key words: mathematical competence, criteria, indicators, levels of specialists economics.

УДК 376-056.36-057.874

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ

Трегуб Ольга Дмитрівна
м.Київ

У статті проаналізовано методи та форми організації навчального процесу студентів-педагогів за допомогою проблемного навчання. Розглянуто форми навчальних занять та структурні елементи заняття. Доводиться, що застосування проблемних ситуацій у навчальному процесі студентів-педагогів, формує творчу особу, здатну логічно мислити, знаходити рішення в різних проблемних ситуаціях, здатну систематизувати і накопичувати знання, здібну до високого самоаналізу, саморозвитку і самокорекції.

Ключові слова: методика, проблемне навчання, проблема ситуація, проблемне заняття.

Актуальність теми дослідження. Сучасному вчителю

недостатньо просто мати глибокі наочні знання і володіти практичними знаннями, уміннями і навичками. Виконання професійних функцій передбачає єдність інтенсивного духовного життя, творчого підходу до педагогічної діяльності і організації навчально-виховного процесу. Таким чином, одним з актуальних напрямів розвитку освітнього процесу вузу є формування готовності студентів до застосування проблемного навчання у професійній діяльності.

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти проблемне навчання набуває все більшого значення і перетворюється на один з основних компонентів професійної підготовки майбутнього вчителя. Це, перш за все, обумовлено, тим, що ефективність цього навчання в значній мірі визначається рівнем сформованості знань, умінь, нави-

чок та накопиченням досвіду творчої діяльності. Крім того, оволодіння навчальними дисциплінами також вимагає від студентів володіння методами наукового пізнання і дослідницькими вміннями.

Глибокі дослідження в галузі проблемного навчання почалися в 60-х роках. Ідея та принципи проблемного навчання в джерелах дослідження психології мислення розроблялися радянськими психологами С.Л.Рубінштейном, Д.Н.Богоявленським, Н.А.Менчинською, А.М.Матюшкіним, а в застосуванні довузівського навчання такими дидактами, як М.А.Данілов, М.Н.Скаткін, та інші.

Багато цими питаннями займалися Т.В.Кудрявцев, Д.В.Вількеев, Ю.К.Бабанський, М.І.Махмутов і І.Я.Лернер та інші.

Дидактична теорія проблемного навчання спирається на психологічні теорії мислення та його розвиток. Вони пов'язані з дослідженнями учених – А.Б.Брушлинського, В.Д.Кудрявцева, М.М.Левіної, А.М.Матюшкіна Б.Г.Ананьєва, А.Я.Пономарьова, А.Н.Леонтьєва, Д.Н.Узнадзе.

Умовою ефективного навчання в дидактичній підготовці є використання творчих завдань в самостійній роботі студента. І.Я.Лернер створив систему і типологію творчих завдань, в основі яких лежить міра самостійності при їх виконанні. М.М.Махмутов класифікував навчальні проблеми в дидактичному і психологічному аспектах.

Мета статті: обґрунтувати та теоретично довести, що застосування проблемного навчання в освіті є ефективною складовою сучасної педагогіки.

Основним завданням проблемного навчання вважається активізація під час занять інтелектуального потенціалу студентів, їх розумової діяльності. Мета активізації навчання полягає в тому, щоб навчити не окремим розумовим операціям у випадковому порядку, а системі розумових дій для вирішення нетрадиційних завдань. Активність полягає в тому, що студенти, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи фактичний матеріал, самі отримують з нього нову інформацію. Іншими словами, це поглиблення знань за допомогою раніше засвоєних, або нове застосування колишніх знань. Нового застосування колишніх знань не може дати ні педагог, ні книга. Воно знаходиться студентом, що ставить у відповідну ситуацію – ситуацію пошуку. Розумовий пошук – складний процес. Він, як правило, починається з проблемної ситуації, проблеми. Суть проблемного навчання розкривається перекладом з грецького слова «проблема», що означає «завдання, запитання». Пізніше центральним стає поняття «Проблемна ситуація». Справжній активізація студентів характеризується самостійним пошуком вирішення проблеми. Якщо пошук має на меті вирішення теоретичної, технічної, практичної навчальної проблеми чи форм і методів художнього відображення, він перетворюється на проблемне навчання.

Проблемне навчання вимагає послідовної побудови дидактичного змісту матеріалу. Самостійна пошукова діяльність реалізується за допомогою певного дидактичного інструментарію. Можна виділити сім класів таких інструментів:

1. Текст або жива мова – основний універсальний інструмент, що зв'язує всі інші дидактичні інструменти; виконує функцію розповіді.
2. Ілюстрації – використання художньої форми прояву пізнання закономірності з метою виділити її контрастніше.
3. Демонстрації – виділення деякої властивості предмету, що вивчається для його уважнішого вивчення або спостереження.
4. Модель – фрагмент дійсності, виражений в якій-небудь

знаковій системі: математичній, графічній і тому подібне.

5. Проблеми і завдання – модель з недостатнім елементом, що спонукає студентів до його пошуку, висновку, шляхом логічних операцій; використання даного інструменту. Дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів на занятті.
6. Константи і довідкові дані – характеристика пізнавальної дисципліни, незамінні в обумовлених умовах.
7. Випробування – комплекс взаємодії студентів і викладача в контексті певної моделі, що реалізується у формі діалогу і направлений на здійснення самоконтролю пізнавальної діяльності студентів на її корекцію з боку викладача.

Можна припустити, що така систематизація дидактичного інструментарію поліпшить умови для активної пізнавальної діяльності студентів, в процесі якої навчання можуть робити наукові псевдовідкриття, займаючи нарівні з викладачем позицію дослідника.

Форми навчальних занять, де можна використовувати проблемний метод, можуть бути різними:

1. На основі дискусійної діяльності: семінари (індивідуальна робота); структуровані дискусії (групова робота); проблемно-практичні дискусії (колективна робота).
2. На основі дослідницької діяльності: практичні заняття (колективна робота); дослідницькі заняття (індивідуальна робота).
3. Традиційні заняття з новими аспектами: лекція, семінар, конференція, екскурсія, консультація, залік і так далі.
4. Нестандартні заняття: аукціон, прес-конференція, семінари, присвячення.

До узагальнення матеріалу можна запропонувати технологічну схему циклу проблемного навчання:

I етап – постановка педагогічної проблемної ситуації, направлення студентів на сприйняття її прояву, організація запитань необхідних для спрямування до виходу з цієї ситуації.

II етап – перетворення педагогічно-організованої проблемної ситуації в психологічну: стан запитання – початок активного пошуку відповіді на нього, усвідомлення суті суперечності, формулювання невідомого. На цьому етапі викладач надає певну допомогу, ставить навісні запитання і так далі.

III етап – пошук вирішення проблеми, виходу з безвиході суперечності. Спільно з педагогом, або самостійно студенти висувають і перевіряють різні гіпотези, привертають додаткову інформацію.

IV етап – поява ідеї вирішення, перехід до вирішення, розробка, утворення нового знання в свідомості студентів.

V етап – реалізація знайденого вирішення у формі матеріального або духовного продукту.

VI етап – відстежування (контроль) віддалених результатів навчання.

Систематичне використання проблемного методу навчання дозволяє виробити у студентів звичку дискутувати, міркувати. Вони втягуються в процес спілкування, учаться доводити свою гіпотезу. Вершиною цього методу є самостійна розробка студентами проблемних запитань і стовідсоткова участь їх в навчальному процесі.

Організація проблемного навчання припускає застосування таких прийомів і методів викладання, які приводили б до виникнення взаємозв'язаних проблемних ситуацій і зумовлювали застосування студентами відповідних методів

навчання.

Проте виникнення проблемних ситуацій і пошукової діяльності студентів можливе не за будь-яких умов. Воно може бути в таких видах навчально-пізнавальної діяльності студентів: вирішення готових нетипових завдань; складання завдань і їх вирішення; логічний аналіз ситуації; студентське дослідження; раціоналізація і винахід; конструювання і ін.

Тому створення викладачем ланцюга проблемних ситуацій в різних видах творчої навчальної діяльності студентів та управління їх розумовою (пошуковою) діяльністю за засвоєнням нових знань, шляхом самостійного вирішення навчальних проблем складає суть проблемного навчання.

Виходячи з ідеї розвитку пізнавальної самостійності студентів, всі різновиди сучасного заняття на основі принципу проблемності діляться на проблемні та неproblemні.

З погляду внутрішньої специфіки (логіко-психологічної) проблемним слід вважати заняття, на якому викладач навмисно створює проблемні ситуації і організовує пошукову діяльність студентів. Тут студенти самостійно встановлюють навчальні проблеми і знаходять їх вирішення (вищий рівень проблемного заняття), або ж викладач сам ставить проблеми і вирішує їх, показуючи студентам логіку напрямку думки в пошуковій ситуації (нижчий рівень проблемного заняття).

Дидактичним (зовнішнім) показником проблемного заняття є його синтетична комплексність. Суть синтетичного заняття полягає в тому, що повторення пройденого зливається з введенням нового матеріалу, відбувається безперервне повторення знань, умінь і навичок в нових зв'язках і поєднаннях, що є характерним для проблемного заняття.

Структурними елементами сучасного заняття є:

1) актуалізація колишніх знань студентів, що означає не тільки відтворення раніше засвоєних знань, але і застосування їх в новій ситуації;

2) стимулювання пізнавальної активності студентів, контроль викладача;

3) засвоєння нових знань і способів дії (у значенні конкретнішому, ніж поняття «Вивчення нового матеріалу»);

4) формування умінь і навичок (що включають і спеціальне повторення, і закріплення).

Ця структура відображає основні етапи навчання та етапи організації сучасного заняття.

Таким чином, структура проблемного заняття, на відміну від структури неproblemного, має елементи логіки пізнавального процесу (логіки продуктивної розумової діяльності), а не тільки зовнішньої логіки процесу навчання. Структура проблемного заняття, що є поєднанням зовнішніх і внутрішніх елементів процесу навчання, створює можливість управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студента.

Одним з методів проблемного навчання можна застосовувати метод дискусій, який знаходить все більше застосування на заняттях з дисциплін інформатичного напрямку, зокрема при професійно-орієнтованому навчанні. Головним чином цей метод дозволяє органічно інтегрувати знання студентів з різних галузей при вирішенні якоїсь проблеми. Він дає можливість застосовувати знання і навички з практики. Навчання інформатичних дисциплін в цілому, що включає різні види розумової діяльності, сприяє формуванню у студентів здатності ясно мислити, критично сприймати інформацію, виділяти в ній головну думку і знаходити засоби і аргументи для її підтвердження і обґрунтування. Отже, покращує розуміння будь-якого теоретичного мате-

ріалу. Засвоєння норм раціонального спілкування, правил ведення дискусій сприяє формуванню критичного мислення і відповідального відношення до заняття, що є одним з найважливіших вимог до сучасного фахівця.

Дискусія в загальноприйнятому сенсі (від латинського *discussio* – розгляд, дослідження) – це обговорення якогонебудь запитання групою людей. Розмова двох чи більше людей завжди має щось від дискусії: розбіжності, суперечності постійно присутні в нашому житті. Необхідність знаходити спільну мову, приходити до згоди – обов'язкова умова існування людського суспільства.

Дискусія – це процедура вироблення загальної думки, зняття суперечностей усередині колективу [3]. Вона є послідовною серією висловлення її учасників, що забезпечує необхідний зв'язок обговорення. Дискусія нерідко отождоюється з полемікою і суперечкою. Проте, на відміну від конфліктності і боротьби думок, властивих суперечці і полеміці, дискусія характеризується цілеспрямованістю і прагненням до компромісу. Однією з найважливіших характеристик дискусії є аргументація. Обговорюючи (дискусійну) проблему, кожна зі сторін, опонуючи думці співбесідника, аргументує свою позицію. Ефективність дискусії багато в чому залежить від опори на логіку, від володіння мистецтвом аргументації. Уміння доводити свою точку зору – необхідну умову культури дискусії. Вивчення логіки і аргументації припускає засвоєння знань, психології мислення, соціальної поведінки, теорії пізнання. У дискусії постійно доводиться доводити або спростовувати ті або інші положення, переконувати опонентів. Тому полемістові необхідно мислити чітко, логічно будувати свої виступи, давати аргументовані відповіді, тобто володіти високою культурою мислення. Для цього важливо дотримувати основні закони формальної логіки [1; 2]. Правила логіки є свого роду інтелектуальними інструментами, що дозволяють упорядковувати думки і міркування. Від логічної культури особи в значній мірі залежить комунікативний ефект повідомлення, оскільки ніякі аргументи не матимуть дії, якщо вони не зв'язані логічно. Успіх обговорення багато в чому залежить від уміння його учасників правильно оперувати поняттями і термінами. Однією з важливих вимог культури дискусії є взаємна пошана опонентів. Прагнення зрозуміти свого опонента, шанобливе відношення до його переконань є необхідними умовами плідного обговорення проблеми. цілей. У дискусійному занятті можна виділити наступні етапи:

I. *Підготовка до дискусії.* Визначення теми (предмету) обговорення, мети, яку переслідують його учасники; вибори ведучого, розподіл ролей. Ухвалення порядку денного, регламенту, визначення послідовності запитань, винесених на обговорення.

Вибір теми дискусії – одне з найбільш важливих завдань, які стоять перед навчальною групою, що готує дискусію. Бажано, щоб тема була пов'язана з актуальними проблемами сучасності або з науковими інтересами студентів, з їх курсовими і дипломними роботами та знаходилася у сфері компетентності учасників. Для вибору теми в групі може використовуватися метод «мозкової атаки», при якому учасникам обговорення пропонується висловлювати якомога більше варіантів, зокрема самих незвичайних і навіть фантастичних. Потім із загального числа висловлених ідей відбираються найбільш вдалі для подальшого обговорення.

II. *Проведення дискусії.* Виступи учасників, дебати. Обговорення проекту рішення, ухвалення підсумкового документа.

III. Підведення підсумків. Обговорення і оцінка проведеної дискусії. Зауваження з ведення зборів, оцінка ролі ведучого, визначення внеску кожного учасника в хід дискусії. Планування подальших дискусій.

Завдання викладача полягає в тому, щоб створити ситуацію розвитку, що забезпечує студентам свободу і одночасно відповідальність у виборі та ухваленні рішень, автономність і незалежність дій. В той же час мовна сторона дискусії повинна бути ретельно продумана і забезпечена викладачем. Таким чином, дискусійний метод не тільки дозволяє виховувати мовну культуру, але і спонукає студентів до пошуку самостійного вирішення проблем, внаслідок чого формується культура творчого мислення. Застосування дискусії при навчанні інформатичних дисциплін в сукупності з іншими проблемними методами сприяє формуванню міжкультурної комунікації, що дає можливість підготувати фахівця, готового до відкритого і конструктивного діалогу з інших дисциплін.

У процесі вирішення проблемної задачі викладач має намагатися зацікавити студентів проблемою і процесом її дослідження, використовуючи мотиви самореалізації, змагання, створюючи максимум позитивних емоцій (радість, здивування, симпатія, успіх). Викладач повинен проявляти терпимість до помилок студентів, які допускаються ними при спробах знайти власне рішення, а також до невміння сформулювати, обґрунтувати і захистити свою позицію. Будучи авторитетом в очах студентів, він може підвищити їх навчальну активність, якщо підкреслюватиме їх значущість, формуватиме у них віру в себе, упевненість у своїх

силах. Для розвитку творчого підходу викладачеві слід не допускати формулювання неправильного мислення, тобто орієнтації на думку більшості, заохочувати до ризикованої поведінки і прояву інтуїції студентом, стимулювати прагнення до самостійного вибору цілей, завдань і засобів їх вирішення. У результаті можна помітити, що проблемне навчання, націлене на мобілізацію творчих сил студентів, вимагає також наявності творчих характеристик і в самого викладача. А це означає, що навчання викладачів проблемним методикам повинне проводитися також у рамках проблемного навчання [4].

Висновок. Сьогодні ми є свідками процесу переходу від «школи пояснення» до «школи розвитку». Найважливішою основою нової школи є проблемне навчання. Абсолютно очевидно, що знання, уміння та навички вже не є єдиною педагогічною метою: вища школа повинна всебірно розвивати пізнавальні і творчі можливості студентів і дієво формувати студента, як особу суспільства. Студенти повинні відкривати знання, а не отримувати їх в готовому вигляді. На сучасному етапі розвитку суспільства проблемне навчання просто необхідне, оскільки воно формує творчу особу, здатну логічно мислити, знаходити рішення в різних проблемних ситуаціях, здатну систематизувати і накопичувати знання, здібну до високого самоаналізу, саморозвитку і самокорекції. Постійна постановка перед студентами проблемних ситуацій приводить до того, що вони не лякаються проблем, а прагнуть їх вирішити самостійно. Тому ми маємо справу з творчою особою, завжди здібною до пошуку і відповідальності за ухвалені ним рішення.

Література та джерела

1. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. 4-е изд. – М.: Дело, 2002. – 480 с.
2. Ивин А.А. Теория аргументации: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2000. – 416 с.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
4. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.

В статье проанализированы методы и формы организации учебного процесса студентов-педагогов с помощью проблемного обучения. Рассмотрены формы учебных занятий и структурные элементы занятия. Доказывается, что применение проблемных ситуаций в учебном процессе студентов-педагогов, формирует творческую личность, способную логично мыслить, находить решение в разных проблемных ситуациях, способную систематизировать и накапливать знание, способную к высокому самоанализу, саморазвитию и самокоррекции.

Ключевые слова: методика, проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемное занятие.

The author of the article has analysed methods and forms of organization of educational process of students-pedagogues based on problem teaching. The forms of lessons and structural elements of employment have been considered. It has been proved that application of problem situations in the educational process of students-pedagogues forms the creative person, capable logically to think, find a decision in different problem situations, capable to systematize and accumulate knowledge, apt at high self-examination, self-improvement and self correction.

Key words: method, problem-based teaching, problem situation, problem lesson.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ

Третьюк Віталій Віталійович

М.Хмельницький

У статті розглядаються концептуальні засади розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні з урахуванням прогностичних тенденцій світової практики та вимог суспільства. Особливу увагу приділено оновленню нормативної бази, модернізації національної системи кваліфікацій, визначенню основних ознак системи професійної підготовки, принципів її прогностичного розвитку.

Ключові слова: система професійної підготовки, маістри міжнародних відносин, концептуальні засади, ознаки, принципи, компоненти, підходи.

Постановка проблеми. Доцільність обґрунтування нових та удосконалення вже існуючих підходів до формування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні зумовлені низкою зовнішніх та внутрішніх чинників, а саме: сучасними тенденціями розвитку ступеневої освіти у світі, глобалізацією світової економіки, соціально-економічним розвитком українського суспільства; необхідністю розвитку інтелектуального, культурного та людського капіталу країни; стрімким розвитком науки, інформаційних технологій та техніки; посиленням ролі професійної освіти як динамічної системи, спрямованої на забезпечення якісної професійної підготовки фахівців міжнародних відносин; загостренням суперечностей між зростанням попиту на висококваліфікованих фахівців міжнародних відносин на ринку праці та наявним рівнем їхньої кваліфікації; розв'язанням соціально-економічних проблем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на основі професіографічного та міждисциплінарного підходу; підвищенням вимог роботодавців до рівня компетентності міжнародників; зростанням ролі соціального партнерства; оновленням загальнодержавного класифікатора професій тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Осягнення прогностичних аспектів розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні має спиратися на міжнародні тенденції розвитку ступеневої освіти, науково обґрунтовану політику міжнародних відносин, стан та прогнози розвитку світової і вітчизняної економіки та ринку праці, об'єктивні потреби оновлення професійної освіти, результати нових досліджень, вітчизняний та зарубіжний досвід. Констатуючи такий підхід, визначаючи шляхи його реалізації, В. Кремень наголошує, що важливо не лише орієнтуватися на внутрішні реалії, а й «відстежувати загальноцивілізаційні тенденції розвитку сучасного людства з тим, щоб не наздоганяти постійно, а надати цим процесам випереджувального характеру» [4, с.226].

Обґрунтування концептуальних засад розвитку системи професійної підготовки магістрів в Україні присвячені роботи В.Береки, С.Бурдіної, С.Вітвицької, Г.Воронки, Р.Гейзерської, Я.Гулецької, Т.Данилишина, О.Зіноватної, О.Коваль. В українському досвіді окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення в працях В.Вишпольської, К.Долгош, Н.Замкової, Г.Копил, Л.Максимчук, Ю.Якимчук.

Формулювання мети. Проте основні тенденції розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні ще недостатньо визначені та обґрунто-

вані, не отримали однозначного розуміння і потребують спеціальних системних наукових досліджень, спрямованих на осмислення прогностичних аспектів з урахуванням тенденцій, що мають місце у світовій практиці та педагогічній науці, що й зумовило вибір проблеми і визначило **мету статті** – дослідження перспектив розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуальними засадами розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин виступають ідеї неперервності та доступності освіти; незалежності здобуття вищої освіти від впливу політичних партій, громадських і релігійних організацій; наступності процесу здобуття вищої освіти; взаємозв'язку інтелектуального, культурного, людського капіталу; інтеграції системи вітчизняної освіти в єдиний європейський освітній простір; удосконалення системи управління освітою та підвищення її якості шляхом розроблення національної системи оцінювання якості освіти; розподілу у вищих навчальних закладах навчальних програм академічного та практичного профілю; удосконалення структури магістерської освіти; надання провідним вищим навчальним закладам реальної автономії як засобу поліпшення якості вищої освіти; посилення інтеграції освіти, науки, виробництва, а також наукової та інноваційної складових у діяльності вищих навчальних закладів; розвитку професійно-орієнтованої вищої освіти шляхом оновлення стандартів вищої освіти тощо.

Провідною ідеєю для формування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є: орієнтація на інтеграцію науки, культури і освіти; диференціація магістерської підготовки за дослідницьким, професійним та кар'єрним спрямуванням; стандартизація вищої освіти на компетентісно орієнтованих засадах; міждисциплінарний характер освітніх програм підготовки магістрів; глибина та актуальність знань в загально професійній, науково-дослідницькій підготовці; раціональний розподіл фундаментальної і практичної підготовки, освітньої і науково-дослідницької діяльності.

Осмислення прогностичних аспектів системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні має здійснюватися з урахуванням *тенденцій*, що мають місце у світовій практиці, зокрема: зв'язок між освітніми програмами, розробленими в рамках різних відомств і організацій; забезпечення професійної підготовки магістрів з орієнтацією на вимоги суспільства, науки і ринку праці; запровадження гнучкої системи освіти упродовж життя; забезпечення оптимальної періодичності та термінів навчання з урахуванням освітніх потреб студентів; наступність змісту професійної підготовки магістрів; впровадження інноваційних педагогічних технологій; забезпечення відповідним педагогічним персоналом; орієнтація змісту навчання на органічний зв'язок теорії з практикою, а також врахування особливостей країни та регіонально-етнічної орієнтації; здійснення наукових досліджень з проблем магістерської освіти; удосконалення нормативно-правового забезпечення з метою розробки стандартів нового покоління; систематизація статистичної інформації на місцевому, регіональному і національному рівнях; створення можливостей для обміну результатами наукових досліджень і успішним

досвідом тощо.

Подальший розвиток системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні потребує оновлення *нормативно-правової бази*. Національне законодавче забезпечення організації професійної підготовки фахівців міжнародних відносин охоплює досить широкий спектр нормативно-правових актів з питань вищої освіти. В основу обґрунтування нових концептуальних підходів покладено головні положення Конституції України, Законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (1991р.), Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993р.), «Національної доктрини розвитку освіти» (2002 р.), «Білої книги національної освіти» (2011), Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011), «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2012), «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65), «Положення про дистанційне навчання» (Наказ Міністерства освіти і науки України 25 квітня 2013 року № 466). На наше переконання, для забезпечення активного функціонування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин її нормативно-правова база потребує перегляду і оновлення з урахуванням набутого вітчизняного досвіду, досвіду зарубіжних країн, вимог ринку праці, роботодавців, вищих навчальних закладів, а також потреб особистості. Актуальною є потреба розробки нового (третього) покоління галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентнісно орієнтованого підходу в освіті з урахуванням положень Національної рамки кваліфікацій для спеціальностей галузі знань 0302 – «Міжнародні відносини» [6].

Зростання євроінтеграційних прагнень України, регулювання внутрішнього ринку праці, забезпечення його взаємодії із ринком освітніх послуг, запровадження незалежної оцінки знань, вмінь і навичок фахівців-міжнародників (на засадах прозорості й відкритості) потребують створення єдиної, цілісної, відкритої та гнучкої системи кваліфікацій, узгодження існуючих систем кваліфікацій, створення інтегрованого механізму для визначення кваліфікацій магістрів міжнародних відносин, зокрема: «політолог-міжнародник» (спеціальності «Міжнародні відносини», «Країнознавство»); «економіст-міжнародник» (спеціальності «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародний бізнес»); юрист-міжнародник (спеціальність «Міжнародне право»); інформаційний аналітик-міжнародник (спеціальність «Міжнародна інформація»).

На наш погляд, реформування та модернізація національної системи кваліфікацій на магістерському рівні в Україні, наближення їх до європейських стандартів дозволить: вільно орієнтуватися на ринку праці й освітніх послуг, правильно та зважено обирати спеціальність, отримувати об'єктивну інформацію про вимоги роботодавців; мобільно реагувати на зміни на внутрішньому і міжнародному ринку праці; розвивати набуті професійні навички впродовж життя або здобувати нові; отримувати об'єктивне підтвердження власної кваліфікації через незалежні професійні установи або асоціації; стати більш конкурентоспроможними і захищеними на зовнішніх ринках праці.

В умовах формування суспільства знань професійна підготовка магістрів міжнародних відносин повинна мати за мету підготовку політологів-міжнародників із сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру, вміннями їх практичного використання при розв'язанні соціально-економічних та міжнародних проблем на базі постійної самоосвіти. Особливу увагу необхідно приділяти

координації та відповідності обсягу та напрямів підготовки таких фахівців з урахуванням прогностичних тенденцій розвитку міжнародних відносин, ринку праці та інформаційних технологій. Для цього в рамках державних заходів доцільно щорічно проводити якісний моніторинг, результати якого давали б можливість отримати інформацію про ситуацію як у світі загалом, так і в Україні.

Динаміка попиту на фахівців визначеного профілю і кваліфікації вступила в протиріччя з традиційно сформованим процесом їх професійної підготовки. Існуючий нині рівень якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин не повною мірою забезпечує їх спроможність до подальшої ефективної професійної діяльності. Майбутнім фахівцям потрібно самостійно інтегрувати набуті професійні знання та вміння в конкретних виробничих умовах при розв'язанні складних типових і нетипових завдань, що призводить до уповільнення їх професійної адаптації на конкретних посадах, сприяє появі почуття перестороги до виконання посадових обов'язків. Підготовка без урахування аналізу функціональних особливостей сучасної фахової діяльності не формує почуття відповідальності за результати професійних дій, що є однією із причин неконкурентоспроможності продукту їх праці.

У ситуації постійної трансформації ринку праці, недостатньої прогнозованості розвитку інфраструктури, на наш погляд, не доцільною є підготовка вузькопрофесійних фахівців. Водночас надмірна деталізація спеціалізацій перешкоджає їх працевлаштуванню. Отже, доречною є орієнтація магістерської підготовки на формування інтегрованого фахівця-міжнародника, що сприятиме підвищенню його мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. До прикладу, в Україні можлива підготовка за такими спеціалізаціями: «Міжнародний бізнес і маркетинг», «Міжнародна економіка та економічна політика», «Європейські та міжнародні дослідження» «Міжнародні організації і дипломатична служба», «Міжнародні засоби масової комунікації / Країнознавство», «Сучасні політтехнології та іміджологія / Країнознавство», «Міжнародна інформаційна безпека / Міжнародне право», «Міжнародні відносини / Міжнародне право».

Упродовж останніх п'ятнадцяти років здійснено низку досліджень, пов'язаних з організаційно-педагогічними та психологічними аспектами професійної підготовки фахівців міжнародних відносин [1; 2; 5]. Проте вони не стали адекватними обсягу самої проблеми. Хоча законодавчо визначена сукупність головних компонентів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин (форми навчання, тривалість навчання, зміст навчання тощо), проте фактично між цими компонентами не вибудовано взаємозумовлені зв'язки, які забезпечували б цілісність, наступність та розвиток, тобто в теорії та практиці професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відсутня системність. Саме це зумовило необхідність розгляду проблеми на основі системного підходу. Цілком природно у такому випадку зробити припущення, що ефективність професійної підготовки магістрів міжнародних відносин залежить від її системної реалізації.

Прогнозована система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має бути гнучкою та мобільною і відповідати *вимогам* швидкозмінного суспільства, зокрема: орієнтуватися на динамічні зміни міжнародної, культурної, соціально-економічної сфери та освітні потреби суспільства знань; забезпечувати надання якісних освітніх послуг відповідно до потреб особистості; використовувати гнучку систему трансформації змісту, форм та методів навчання;

забезпечувати рівний доступ до магістерської освіти незалежно від отриманої підготовки на рівні «бакалавра»; мати належне нормативно-законодавче забезпечення; консолідувати зусилля всіх учасників соціального партнерства з метою посилення відповідальності за якісну професійну підготовку магістрів міжнародних відносин тощо.

На наш погляд, головними вимогами до системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин мають бути: *прогностичність* – зорієнтованість на динамічні зміни міжнародної, культурної та соціально-економічної сфер; *поліваріативність* – забезпечення індивідуального підходу до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин з урахуванням вікових особливостей, рівня підготовки, отриманої попередньої кваліфікації та досвіду; *адаптивність* – здатність до гнучкої трансформації змісту, форм і технологій навчання.

Зауважимо, що всі *компоненти* системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин мають свою структуру та специфічні функції, а також є її підсистемами. Серед компонентів виділяємо такі: *структурний* (організація підготовки); *функціональний* (професійна діяльність); *змістовий* (зміст навчання); *технологічний* (організація навчального процесу, нормативно-правове, програмно-методичне, технологічне забезпечення навчання, педагогічні кадри); *особистісний* (розвиток професійної компетентності); *управлінський* (управління підготовкою магістерською на всіх рівнях).

Організація професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має спрямовуватися на забезпечення та поглиблення спеціальних професійних знань, умінь та навичок на основі наявного освітньо-кваліфікаційного рівня, що сприятиме професійній самореалізації особистості підвищенню рівня конкурентоспроможності в умовах стрімкого розвитку економіки знань. Специфіка організації професійної підготовки магістрів міжнародних відносин полягає в необхідності її орієнтації на конкретні сегменти сучасного ринку праці.

Освітні програми підготовки магістрів міжнародних відносин можуть бути таких типів: *дослідницькі (2-2,5 років)*, що передбачають поглиблення досліджень в одній з наукових галузей міжнародних відносин; *професійні (1-1,5 років)*, що передбачають розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у галузі міжнародних відносин; *кар'єрні (1-1,5 років)*, що передбачають вдосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання та підготовки до здійснення управлінської діяльності в галузі міжнародних відносин. Доцільність цього розподілу зумовлена необхідністю відділити підготовку майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, а також посилити практичну спрямованість професійних магістерських програм. Кар'єрні магістратури можна розглядати як один з видів післядипломної освіти [3].

Забезпечення якісного рівня магістерської підготовки потребує перегляду змісту навчання, вибору технологій та організаційних форм професійної підготовки. *Зміст* професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має відповідати вимогам та потребам суспільства та економіки, враховуючи професійні стандарти, територіальні та місцеві особливості; базуватися на державних положеннях та освітніх стандартах; враховувати інтереси, індивідуальні особливості особистості; забезпечувати належний рівень кваліфікації відповідно до світових стандартів тощо. Особливістю завдань теоретичної підготовки є забезпечення поглиблених спеціальних знань інноваційного характеру, на основі яких магістр оволодіває спеціальними вміннями і набуває первинного досвіду виконання завдань науково-дослідницького характеру. Отже, відбувається зміщення акцентів на здійснення розумових дій, реалізацію інтелектуальних умінь.

Проектування змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, на нашу думку, потребує врахування *компетентнісного підходу* (вміння та здатності, кваліфікаційні та освітні вимоги, що відповідають розумінню поняття «компетенція»); *міждисциплінарного підходу* (ефективне коригування змісту відповідно до специфіки предметів, інтегрованих курсів, елективних спецкурсів); *діяльнісного підходу* (реалізація на практиці набутих знань, умінь та навичок у конкретній професійній ситуації); *особистісно орієнтованого підходу* (розвиток емоційно-ціннісних характеристик особистості, здібностей, мотивації до навчання, самонавчання та самореалізації впродовж життя, самоутвердження); *модульного* принципу побудови навчальних програм та планів (можливість отримати професійну підготовку/спеціалізацію шляхом добору незалежних модулів); *диференціації* (добір та вивчення навчального матеріалу відповідно до рівнів наукової підготовки); *індивідуалізації* навчальної та практичної діяльності (розвиток інтелектуальної, ціннісно-мотиваційної та діялісно-практичної сфери особистості). Визначені положення побудови змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин сприятимуть формуванню високого рівня знань, критичного компетентнісного мислення, загальної і наукової культури, самосвідомості, рефлексії, розвитку індивідуальних здібностей, мотивації до самонавчання та самореалізації, що у кінцевому результаті приведе до професійного зростання та працевлаштування.

Висновки. Перспективний розвиток системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у нашій країні можливий за умови урахування національних традицій, конструктивного використання прогресивних ідей світової практики; втілення альтернативних інноваційних ідей, акумульованих із досягнень різних країн, на основі вдосконалення методології і технології професійної підготовки з урахуванням прогностичного розвитку вищої освіти.

Література та джерела

1. Вишпольська В.Ф. Формування базових компетентностей майбутніх економістів-міжнародників у професійній підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вишпольська Валентина Францівна; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2012. – 264 с.
2. Долгош К. І. Формування готовності студентів факультету міжнародних відносин до творчої професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Долгош Катерина Іванівна; Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет». – Ужгород, 2009. – 247 с.
3. Концепція організації підготовки магістрів в Україні // Освіта. – 24.02. – 3.03.2010 р. – № 10.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г.Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
5. Максимчук Л.В. Підготовка майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності засобами інтерактивних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Максимчук Лариса Володимирівна; Хмельницький національний університет. – Хмельницький, 2012. – 249 с.

6. Національна рамка кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

В статье рассматриваются концептуальные принципы развития системы профессиональной подготовки магистров международных отношений в Украине с учетом прогностических тенденций мировой практики и требований общества. Особенное внимание уделено обновлению нормативной базы, модернизации национальной системы квалификаций, определению основных признаков системы профессиональной подготовки, принципов ее прогностического развития.

Ключевые слова: система профессиональной подготовки, магистры международных отношений, концептуальные основы, признаки, принципы, компоненты, подходы.

The conceptual principles of development of professional training of international relations masters in the Ukrainian system have been considered taking into account the perspective tendencies of the world practice and requirements. Much attention has been paid to the updating of normative base, modernization of the national system qualifications, determination of dominants of professional training and its perspective principles.

Key words: system of professional training, masters in international relations, conceptual principles, signs, components, approaches.

УДК 378

ПРИНЦИПИ ДОБОРУ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Федоренко Олександр Миколайович
м.Чернігів

В статті актуалізується проблема добору змісту підручників з іноземної мови для студентів юридичних спеціальностей, з метою підвищення рівня іншомовної підготовки майбутнього фахівця у сфері професійної комунікації. Охарактеризовано основні функції підручника, здійснено аналіз освітніх стандартів та визначено сфери професійної діяльності випускника юридичного вузу. Запропоновано принципи добору змісту підручника для формування у студентів юридичних спеціальностей іншомовної професійної компетентності з урахуванням компетентісно-діяльнісної парадигми навчання, сформульовано підходи до його дидактичної побудови.

Ключові слова: функції підручника, зміст підручника, іншомовна професійна компетентність, студенти юридичних спеціальностей.

Постановка проблеми. Проблема змісту навчання іноземної мови є однією з актуальних у педагогічній науці та практиці. Вона безпосередньо пов'язана із соціальним замовленням суспільства. Трансформаційні процеси, що постійно відбуваються у суспільному житті, приводять до зміни умов і мети навчання, а відтак вимагають перегляду, уточнення та конкретизації змісту освіти відповідно до певного етапу соціально-економічного розвитку держави, сучасного рівня розвитку педагогіки та суміжних із нею наук. Актуальність проблеми добору змісту підручників, навчальних посібників, з іноземної мови для студентів юридичних спеціальностей зумовлена в першу чергу потребами суспільства в кваліфікованих фахівцях в галузі права, а також вимогами державних освітніх стандартів до рівня іншомовної підготовки майбутнього фахівця у сфері професійної комунікації, по друге недостатньою кількістю існуючих підручників та навчальних посібників з іноземної мови для студентів юридичних спеціальностей які б цілком враховували вимоги компетентісно-діяльнісного підходу до організації навчання.

Аналіз останніх досліджень показав, що зміст навчання іноземних мов постійно перебуває під пильною увагою дидактів та методистів. Теоретичні основи змісту підручників досліджували: П.Я.Гальперін, Н.О.Менчинська (психологічні вимоги до підручника); Д.Д.Зуєв (функції підручника), В.П.Беспалько (питання створення підручника); Г.П.Бевз, Л.Я.Зоріна (дидактичні основи шкільного підручника); Н.П. Басай, А.С.Гембарук, І.В.Іванова, І.М.Ключковська, Т.К.Полонська, В.Г.Редько, G.Neuner (змістові та структурно-функціональні характеристики підручників з іноземної мови); Н.М.Бібік, Я.П.Кодлюк, О.Я.Савченко (загальнодидактичні аспекти підручника для початкової школи); Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, Л.В.Занков, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін, М.М.Шахмаєв (теорія удосконалення змісту, форм, методів та засобів навчання) та ін. Як зазначають дослідники зміст навчання є багатокомпонентним і становить все те, що стосується викладацької та навчальної діяльності, навчальний матеріал, а також процесу його засвоєння. З його допомогою відбувається досягнення мети навчання іноземних мов. Сучасні вітчизняні дослідники (Н.Гальскова, Н.Гез, І.Бім, Ю.Пассов, та ін.) розглядають зміст навчання як категорію, що постійно розвивається. В ньому розрізняють предметний і процесуальний (діяльнісний) аспекти. Під предметним аспектом, як правило, розуміють різноманітні знання, що залучаються до процесу навчання. Під процесуальним – навички та вміння використовувати придбані знання з метою здійснення усної або письмової комунікації. Він включає в себе мовні навички (лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні), мовні вміння (говоріння, аудіювання, письмо, читання), навчальні вміння (здійснення розумових дій, необхідних для успішного функціонування будь-якої мовної комунікації).

Метою статті є розгляд функцій підручника, визначення принципів добору його змісту що сприятимуть ефективному формуванню у студентів юридичних спеціальностей

іншомовної професійної компетентності та підходів до дидактичної побудови підручника.

Основна частина. Державними стандартами вищої освіти визначено, що «Іноземна мова» є нормативною навчальною дисципліною, їй відведено значну роль у формуванні загальних та професійних компетенцій у майбутнього фахівця.

Книгою, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою і вимогами дидактики – є підручник. Згідно з вимогами сучасної педагогіки, підручник повинен забезпечувати науковість змісту навчального матеріалу, точність, простоту і доступність викладу, чіткість у формулюванні визначень правил, законів, ідей. Підручник повинен також мати чітко розподілений навчальний матеріал за розділами і параграфами, містити ілюстрації, схеми, малюнки, виділення шрифтом важливого матеріалу [1].

На наш погляд важливою складовою підручника з іноземної мови є його функціональність, що передбачає реалізацію у ньому основних функцій. Оскільки підручник є особливою дидактичною системою, яка не тільки розкриває зміст навчання, а й слугує моделлю процесу навчання, у світлі розкриття проблеми нашого дослідження, вважаємо за необхідне виділити його провідні функції.

Питання щодо функцій підручника, їх кількісної та якісної характеристики, взаємозв'язку не є остаточно закритим. Різними науковцями виділяється від 7 до 12 їх найменувань. В.Г.Бейлінсон у своїх дослідженнях виділяє їх близько 40, в основному, за рахунок поділу їх складу [4].

Слід зазначити, що до теперішнього часу дослідниками не визначений принцип об'єднання та класифікації функцій. У трактуванні їх змісту автори відходять від загальних цілей навчання, від опису цільового призначення навчальної дисципліни, а не від прогностичного уявлення про підручник як модель процесу навчання [2].

Характеристики функцій підручника, визначені різними авторами, наводить у порівняльній таблиці М.М.Левшин [3].

Основними з них є [7]:

1. *Освітня* – функція підручника, що полягає в забезпеченні процесу засвоєння студентами визначеного обсягу систематизованих знань професійного спрямування за допомогою засобів іноземної мови згідно вимог програми навчальної дисципліни. Студенти опановують новий матеріал, повторюють вивчене на попередньому етапі навчання.

2. *Розвивальна* – функція підручника, яка сприяє розвитку студента, формує його перцептивні, мнемонічні, розумові, мовні та інші здібності, послідовно готує до самонавчання.

3. *Виховна* – функція підручника, яка полягає в його здатності впливати на світогляд студента, його моральні, естетичні почуття, ставлення до праці, навчання, формувати й удосконалювати певні риси його особистості.

4. *Управлінська* – функція підручника, яка полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях.

5. *Дослідницька* – функція підручника, яка полягає в спонуканні студента до самостійного розв'язування проблеми чи вирішення ситуації.

Для обґрунтування структури підручника з іноземної мови (німецької) для майбутніх фахівців юридичних спеціальностей, цілісності її змісту ми здійснили попередній методологічний аналіз сфер професійної діяльності випускника та побудували відповідну модель структури інформаційної культури майбутнього фахівця як суб'єкта певної діяльності. Зокрема, було проаналізовано сфери використання випускників юридичних спеціальностей, визначено перелік професійних назв робіт до яких вони залучаються та досліджено основні виробничі функції, типові задачі діяльності та уміння, якими повинен володіти випускник вищого юридичного навчального закладу [5; 6]. Основні професійні назви робіт, що згідно з Національним класифікатором професій ДК 003:2010 здатний виконувати фахівець за кваліфікацією юрист, наводимо в таблиці 1.

Таблиця 1.

Код КП	Професійна назва роботи
2419.3	Спеціаліст-юрисконсульт
2421.1	Молодший науковий співробітник (правознавство); науковий співробітник-консультант (правознавство); Науковий співробітник (правознавство)
2421.2	Адвокат
	Консультант науковий (правознавство)
	Прокурор
	Юрист
2423	Дізнавач
2423	Експерт; інспектор; оперуповноважений; професіонал з охоронної діяльності та безпеки; слідчий, спеціаліст-криміналіст (органи внутрішніх справ)
2424	Інспектор; оперуповноважений; старший інспектор з особливих доручень; старший оперуповноважений в особливо важливих справах (пенітенціарна система)
2429	Приватний детектив; судовий експерт
	Нотаріус
	Слідчий
	Юрисконсульт
2442.1	Молодший науковий співробітник; науковий співробітник-консультант (кримінологія)
2442.2	Кримінолог

Зважаючи на перелік визначених класифікатором професій, а також враховуючи вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм під-

готовки фахівців за напрямом підготовки 0304 «Право», у підготовленому нами рукописі підручника „Deutsch für Jurastudenten” знайшли своє відображення теми: „Jura-

Praktikum", „Juristische Berufe“, „Aufgaben und Befugnisse der Polizei“, „Justizvollzug“, „Vollzugsbeamte“, „Straftaten“, „Kriminalstrafen“ та ін.

Ми вважаємо, що ефективність підручника напругу залежить від якісного складу мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу, що використовується у його змісті. З цією метою було здійснено аналіз низки програм з навчальної дисципліни «Іноземна мова» вищих навчальних закладів, що готують фахівців юридичних спеціальностей та визначено спільні принципи добору його змісту, що були використані нами для формування змісту підручника „Deutsch für Jurastudenten“, серед них виділяємо наступні:

1. *Принцип прагматичності, соціальної ефективності та науковості.* Навчальні матеріали добирались з урахуванням їхньої відповідності основним проблемам сучасного історичного, соціального розвитку та розвитку юридичної науки та практики. Враховувались потреби до знань та сфер їх використання згідно визначених програмою комунікативних намірів студентів у межах певних тем та ситуацій.

2. *Принцип комунікативної цінності навчального матеріалу.* Навчальні матеріали підручника дають можливість на достатньому рівні (відповідно до вимог програми навчальної дисципліни) організувати спілкування в межах запропонованих сфер, тем і ситуацій. До них увійшли матеріали, зміст яких спрямований на стимулювання навчальної комунікації і які містять фактичний чи мовленнєвий матеріал для вирішення комунікативних задач.

3. *Принцип тематичної організації навчання.* Добір матеріалу здійснено в межах визначених програмою тем, де мовні, мовленнєві та ілюстративні засоби демонструють можливість його використання в реальних умовах та покликані задовольнити комунікативні потреби студентів.

4. *Принцип врахування навчального досвіду та міжпредметних зв'язків.* Дібраний матеріал не дублюється з тим, яким студенти оволоділи на попередніх етапах навчання, а також націлює студентів на застосування знань та умінь з різних навчальних дисциплін, зокрема, юридичних.

5. *Принцип автентичності.* Підручник містить автентичні тексти та матеріали, що є реальними продуктами мовленнєвої діяльності носіїв мови, зокрема у правовій сфері. Крім цього до змісту підручника включені автентичні фотоматеріали, необхідність яких зумовлена змістом текстів або комунікативних завдань, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів студентів та формують уявлення про іншу культуру та спосіб життя.

6. *Принцип достатності та доступності.* Мовний, мовленнєвий ілюстративний та інформаційний матеріал, а також засоби оволодіння ним відібрано в обсязі достатньому для реалізації комунікативних намірів студентів з визначених тем спілкування. Зміст та обсяг матеріалу враховує передбачуваний темп їх засвоєння, навчальний досвід та вікові особливості студентів.

7. *Принцип мінімізації змісту навчання.* Підручник містить чітко і доцільно відібраний матеріал, обсяг і якісний склад якого повною мірою узгоджуються з наявними умо-

вами навчання (особливо з кількістю годин відведених на вивчення навчальної дисципліни). У змісті передбачено наявність базового списку мовного (лексичного і граматичного) та мовленнєвого (мовленнєві зразки, усталені словосполучення) матеріалу.

8. *Принцип частотності, типовості та варіативності.* Відібрані мовні та мовленнєві одиниці характеризуються високою частотністю вживання у сучасному німецькомовному суспільстві незалежно від умов і цілей навчання та сфер спілкування, у їх складі відсутні архаїзми, молодіжна лексика, неологізми та жаргонізми). Переважна більшість слів та словосполучень не пов'язані з вузькою сферою вживання, а є типовими для широкого кола сфер і тем спілкування.

9. *Принцип диференційованого навчання.* Мовний, мовленнєвий, ілюстративний та інформаційний матеріал змісту підручника підібрано відповідно до:

а) *цілей навчання:* навчальної дисципліни „Іноземна мова“ (за професійним спрямуванням);

б) *рівня володіння навчальним мовним і мовленнєвим матеріалом:* рецептивний та продуктивний рівні;

в) *виду мовленнєвої діяльності:* аудіювання, говоріння, читання, письмо.

Для відображення у змісті підручника культурологічного компоненту, як основи для навчання культури іноземної мови, були використані автентичні тексти які пройшли попередню дидактичну обробку. Це пояснюється тим, що автентичні тексти для фахівців юридичних спеціальностей орієнтовані на спеціально підготованого адресата, який вже володіє певними основами професійної компетенції: базовими знаннями у правовій сфері, знанням спеціальної фахової термінології рідною мовою, а студенти першого та другого курсів вищого юридичного навчального закладу, ще не володіють необхідним рівнем іншомовної та предметної компетенції.

Висновки. Отже, у процесі дидактичної побудови змісту підручника з іноземної мови доцільним на нашу думку вважається дотримуватися наступних підходів:

- проведення попереднього методологічного аналізу сфер професійної діяльності випускника, побудови відповідних моделей структури інформаційної культури майбутнього фахівця;
- здійснення відбору матеріалів з урахуванням комунікативних потреб навчального курсу, спрямованих на стимулювання навчальної комунікації та вирішення комунікативних задач;
- здійснення дидактичної обробки автентичних текстів;
- врахування попереднього навчального досвіду студентів;
- врахування специфіки роботи майбутнього фахівця та джерел інформації, з якими він в подальшому матиме справу.

При цьому добір та формування змісту підручника з іноземної мови для студентів юридичних спеціальностей має здійснюватись з урахуванням його основних функцій, на основі визначених принципів та орієнтуватися на компетентісно-діяльнісну парадигму навчання.

Література та джерела

1. Волкова Н. Педагогіка: навчальний посібник / Н.Волкова. – Київ: Видавничий центр «Академія», – 2003. – 616 с.
2. Исследование проблемы функций ученика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ladushki.info/razvitie-i-vospitanie/shkolniki-i-studenty/issledovanie-problemy-funkcij-uchebnika.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Левшин М.М. Про пошукову функцію підручника / М.М.Левшин // Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць – К.: Педагогічна думка, 2011. – С.759-761
4. Мелешко В. В. Функції шкільного підручника як основного засобу навчання учнів у сільській школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://9b18c7208ee1a0f6820483c828bc83c15fa50bc3.googleusercontent.com/host/0By2lQy15OsECWE1tN1daWVl0Nk0/1_04.pdf>. –

Загол. з екрану. – Мова укр.

5. Освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра, спеціаліста і магістра. Галузь знань 0304 – „Право”, напрям (спеціальність) „Правознавство” / Кол. авт. за заг. керівн. П.С.Пацурківського. – Чернівці: Чернівецький національний університет імені Ю.Федьковича, 2012. – 288 с.
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за напрямом підготовки 6.030401 „Правознавство” з галузі знань 0304 – „Право” / Кол. авт. за заг. керівн. О.І.Олійника. – Чернівці: ЧЮК ДПТС України, 2012. – 40 с.
7. Підручник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Підручник#cite_note-1>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

В статье актуализируется проблема отбора содержания учебников по иностранному языку для студентов юридических специальностей, с целью повышения уровня иноязычной подготовки будущего специалиста в сфере профессиональной коммуникации. Охарактеризованы основные функции учебника, осуществлен анализ образовательных стандартов и определены сферы профессиональной деятельности выпускника юридического вуза. Предложены принципы отбора содержания учебника с целью формирования у студентов юридических специальностей иноязычной профессиональной компетентности с учетом компетентностно-деятельной парадигмы обучения, сформулированы подходы к его дидактическому построению.

Ключевые слова: функции учебника, содержание учебника, иноязычная профессиональная компетентность, студенты юридических специальностей.

The article examines the problem of selection the foreign language textbook's content for law students in order to increase the future specialists' foreign language skills in the field of professional communication. The author defines the basic functions of a textbook, analyses the educational standards and determinates the fields of professional activities the graduates from the law faculties. Principles of the textbook's content selection in order to form the foreign language professional competence by law students on the base of competence-oriented learning activity and didactic approaches to its construction are formulated.

Key words: functions textbook, textbook content, foreign language professional competence, law students.

УДК 378.14

АДАПТАЦІЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БІЗНЕСУ І ПРАВА ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ходань Оксана

м.Львів

У роботі порушено питання особливостей та умов успішної адаптації студентів-майбутніх фахівців бізнесу і права до навчальної діяльності у вищих навчальних закладах, розглянуто проблему готовності до навчання у ВНЗ. Серед факторів, які визначають оптимальний вплив на процес адаптації студентів, виокремлено ставлення до навчання та обраної спеціальності, тому що правильно обрана професія – необхідна умова успішної адаптації студентів.

Ключові слова: майбутні фахівці бізнесу і права, адаптація до навчальної діяльності, дезадаптація, вища освіта, фактори впливу.

Вступ. Навчання в інституті для сучасної молоді є одним з найважливіших періодів життєдіяльності, особистісного зростання і становлення висококваліфікованого спеціаліста. У відповідності з Болонською конвенцією в Україні відбувається перехід на нові моделі навчання, суттєво змінюються навчальні плани, форми організації занять, критерії оцінювання знань, розробляються і втілюються нові педагогічні технології і стандарти освіти. Навчання в вузі стає більш складним і за формою, і за змістом.

Теоретичні основи проблеми адаптації досліджували Г. Балл, О. Мороз, А. Реан; психологічні аспекти адаптації особистості подано у працях О. Саннікової, А. Фурмана; особливості професійної адаптації студентів і молодих фахівців розглянуто О. Галусом, Т. Кухарчук, Н. Сластьоніним, В. Уваровою; чинники, умови та засоби професійної адаптації майбутніх фахівців були предметом дослідження О. Буданової, Т. Каткової, І. Сироміцької, Н. Цегельної; адаптацію студентів молодших курсів до навчання та умов вищого на-

вчального закладу. Адаптація молодого викладача на етапі професійної підготовки була відображена у працях Я. Аблясамової, О. Гури, І. Облес, С. Хатунцевої, Л. Хамули. Але проблема формування адаптації майбутніх фахівців бізнесу і права практично не була предметом дослідження науковців. Тому **метою статті** було обрано визначитись із особливостями формування адаптації майбутніх фахівців.

Основний зміст статті. Після вступу в вищий навчальний заклад, майбутній фахівець потрапляє в абсолютно нову для нього середовище і умови діяльності. Новизною для нього є соціальний статус студента, студентський колектив, особливий режим діяльності, специфіка навчального процесу. Ці положення вимагають від особистості певної самоорганізації, вироблення навичок спілкування, поведінки та діяльності.

Особливу вагомість набувають умови зміни середовища життєдіяльності, зокнайменше на початкових етапах навчання юнаків і дівчат у ВНЗ. Вони вимагають від молодого людини активзації механізмів адаптації і часто призводять до стану психологічного перенапруження. Так, доведено, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому в 35-40% першокурсників [4].

Проблема адаптації студентів до умов навчання у вищій школі являє собою одну з важливих завдань, досліджуваних в даний час у педагогіці і дидактиці вищої школи [2]. Різні аспекти проблеми адаптації студентів до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі висвітлені в роботах науковців. Так, наприклад, умови та специфіку процесу адаптації розглядали Р.Лисенко, М.Никифорова, Е.Ржавський, фактори оптимізації самого процесу –

Б.Ашмарін, В.Видрін, Ю.Железняк, Л.Матвєєв. Однак аналіз досліджень з цієї тематики дає підстави для висновків про її недостатню невирішеність і навіть загостреність в сучасних умовах розвитку суспільства. Не дивлячись на досить уважне ставлення до цієї проблеми з боку науковців, існують нерозв'язані до кінця питання надійності критеріїв адаптації до умов навчання в конкретному навчальному закладі. Також залишається недостатньо розробленою система рівнів адаптації студентів до нових умов навчання із врахуванням всіх основних її компонентів [7].

Особливо значення проблема адаптації студентів до навчально-професійної діяльності набуває за рахунок того, що саме в період навчання у вузі закладаються основи професіоналізму, формується потреба і готовність до безперервного самоосвіти в умовах, що змінюються. У зв'язку з цим особливо важливо, щоб студенти, які активно включалися в процес оволодіння знаннями і способами їх освоєння з початкових етапів навчання, усвідомлювали, що результати навчально-професійної діяльності стають справжнім надбанням особистості. Здатність до адаптації визначає здатність до подолання різних перешкод у пошуку власного місця у життєвому просторі, що є вирішальним фактором успішного розвитку молодої людини.

Специфіка процесу адаптації студентів у ВНЗ визначається різницею в методах навчання як в середній так і вищій школах. Так, наприклад, першокурсникам бракує навичок і вмінь, які необхідні у вузі для успішного оволодіння програмою. Спроби компенсувати це посидючістю не завжди призводять до успіху. Проходить чимало часу, перш ніж студент пристосовується до нових вимог навчання. Звідси часто виникають істотні відмінності в діяльності, і особливо в її результатах, при навчанні одного і того ж людини в школі та вузі. Крім того, слабка наступність між середньою і вищою школою, своєрідність методики та організації навчального процесу у ВНЗ, великий обсяг інформації, відсутність навичок самостійної роботи викликають велике емоційне напруження, що нерідко призводить до розчарування у виборі майбутньої професії [3].

Під адаптацією студента до умов вищого закладу освіти вчені розуміють процес приведення основних параметрів його соціальної та особистісної характеристик у відповідність до нових умов середовища, виникнення динамічної рівноваги з вимогами навчальної діяльності. Саме у ВНЗ закладаються основи особистих якостей спеціаліста.

З точки зору П.С. Кузнєцова, адаптація – це процес встановлення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їх задоволення [6].

Федорова О.Є. розглядає поняття адаптації студентів до навчально-професійної діяльності як процес активного включення студентів в освітнє середовище вузу, формування потреби у придбанні професійних знань, умінь і навичок, організації життєдіяльності на основі присвоєння норм і цінностей професійної діяльності і задоволеність новим статусом, спрямованість на саморозвиток особистості майбутнього професіонала [8].

Дослідження та пошук соціально-педагогічних та психологічних вимог і властивостей адаптації студентів до навчально-професійної діяльності дозволили нам зробити наступні висновки:

- структура адаптації майбутніх фахівців до навчально-професійної діяльності включає три пов'язаних чинника: адаптивна потреба, адаптивна ситуація і адаптованість;
- динаміка адаптації студентів до навчально-професійної діяльності послідовна, оскільки розвиток йде по висхідній від інтуїтивного рівня до творчого;

– адаптація студентів до навчально-професійної діяльності забезпечує адекватну взаємодію об'єкта з соціальним середовищем; формування нових якостей особистості; професійну ідентифікацію тощо; передбачає формування нового соціального статусу, освоєння нових соціальних ролей, придбання нових цінностей, осмислення значущості традицій професійної діяльності.

Адаптація студентів до навчально-професійної діяльності складає початковий етап реального процесу соціального, професійного, психофізіологічного вrostання майбутнього фахівця в трудову діяльність, де він отримує можливість самореалізації.

На думку дослідників, серед факторів, які визначають оптимальний вплив на процес адаптації студентів в якості основного, можна виокремити ставлення до навчання та обраної спеціальності. А тому правильно обрана професія – неодмінна умова успішної адаптації студентів.

Студенту-першокурснику будь-якого вузу доводиться проходити декілька важливих етапів адаптації. Одним з найважливіших, на наш погляд, є знайомство та спілкування з новим колективом, де кожен є новою людиною для її члена. Саме на першому курсі складається колектив, формуються навички, вміння [5]. Процес адаптації залежить від багатьох чинників, зокрема обстановки в групі, психологічного клімату, ситуацій взаємодії з однокурсниками та педагогами, комфорту та безпеки під час занять тощо.

Таким чином, кожен член групи бере участь у встановленні правил і норм поведінки, у формуванні характеристики певної групи. У всіх членів нового студентського колективу є можливість проявити себе, завоювати авторитет й повагу одногрупників. Існує безліч різних критеріїв прояву особистості, зокрема, поведінка, вчинки, стиль спілкування, творчі та професійні здібності.

Важлива роль на першому етапі відводиться й куратору, який допомагає студентам адаптуватися до нових для них спеціальних умов, закласти підвалини сприятливого клімату в групі. Із цією метою необхідно проводити адаптаційні тренінги, масові заходи (концерти, КВК, екскурсії). Така робота допомагає зменшити показники тривожності студентів-першокурсників. З'являються перші ознаки здорових, успішних колективних груп [1].

Другим етапом адаптації є контакт з викладачем. Контакт з викладачем та студентом буває логічний, психологічний, моральний. У сфері вищої освіти переважає установка однакового підходу до всіх студентів. Навчання у ВНЗ потребує умінь самостійно організувати навчальну діяльність. А значить, першокурсника необхідно навчити вчитися [1].

Аналіз наукової літератури та практика роботи дозволили сформулювати низку рекомендацій по адаптації студентів-майбутніх фахівців бізнесу та права різних курсів до навчальної діяльності у ВНЗ.

На першому курсі варто звернути особливу увагу на: створення у студентів адекватного уявлення про обрану професію; допомогу в усвідомленні суспільної значущості професії та прищеплення любові до неї; формування позитивного ставлення до своєї професії; забезпечення успішної адаптації студентів до нових соціальних умов.

Другий курс дає більш конкретне поняття про майбутню професію, при цьому адаптаційний процес акцентується на: знайомстві з професійною діяльністю; формуванні професійного ідеалу, умінь і навичок; залученні студентів до професійного самоосвіти; вмінні аналізувати соціально значимі проблеми, збирати, зберігати й обробляти інформацію з використанням інформаційних автоматизованих

систем.

Наступні курси заглиблюють майбутніх фахівців у тонкощі вибраної професії. А тому основна увага звертається на: закріплення позитивного ставлення до обраної професії; формування у студентів адекватної самооцінки своєї професійної підготовленості; розвиток самостійності у вирішенні професійних завдань; вдосконалення професійних умінь; актуалізацію професійних мотивів на змістовній стороні діяльності; підвищення вольової активності в оволодінні професією.

Окрім всього іншого, для більш ефективної адаптації майбутніх фахівців бізнесу та права слід використовувати технології, що сприяють підвищенню його адаптаційних можливостей. Для адаптації до нового соціального статусу і групи вчені пропонують впроваджувати в освітній процес технології педагогічної підтримки та соціального самовизначення, які передбачають наступні напрями:

- соціальне самовизначення – адаптація до суб'єктів діяльності та спілкування;
- соціальна автономізація, тобто усвідомлення власної самостійності та індивідуальності;
- визначення себе по відношенню до моральних цінностей суспільства;
- відкриття власного «Я» – стимулювання роботи над собою.

Технологія педагогічної підтримки передбачає не радикальне офіційне втручання у процес навчання студента, а уважне вивчення його особливостей і своєрідності поведінки в процесі навчання. Педагоги використовують елементи цієї технології і здійснюють навчально-виховний процес на основі наступних принципів:

- організація здоров'язберігаючого режиму діяльності, який реалізується через дозування навчального навантаження та інформації, використання в ході навчального процесу релаксаційних заходів, що дозволяють зняти втому, емоційне і фізичне напруження. На лекційних заняттях використовують конспекти лекцій з широкими полями, а та-

кож доповнюють їх схемами лекцій;

– підтримка у сфері спілкування. Для студентів, особливо перших курсів, дуже важлива підтримка і оцінка їх діяльності. Викладачеві важливо використовувати у своїй роботі жести і фрази у разі схвалення та коректне непогодження з невірною відповіддю/думкою, тим самим здійснюючи психологічну підтримку і забезпечуючи позитивний настрій на подальшу діяльність;

– забезпечення підтримки і стимуляції інтелектуального розвитку студента забезпечується спеціально розробленими навчально-методичними комплексами, до яких включені готові конспекти лекцій, методичні рекомендації з підготовки до різних форм роботи, з написання статей, рефератів; системи оцінювання діяльності студентів.

Використання соціальних технологій та організація умов навчальної діяльності дозволяють: знизити рівень тривожності студента; адекватно сприймати вимоги педагога до обсягів якості навчальної роботи; стимулювати студента до подальшого вдосконалення своїх особистісних та професійних якостей; допомогти студенту успішно адаптуватися до навчальної роботи у ВНЗ.

Таким чином, успішна адаптація студента до життя та навчання у вищому навчальному закладі є підґрунтям їх подальшого розвитку як особистості, майбутнього фахівця.

Оскільки вузівське навчання має ряд відмінностей порівняно зі шкільним і багато в чому специфічне за своєю методикою, не всі вміння й навички навчальної роботи, які засвоєні в школі, застосовні в системі вузівського навчання, а значить вимагають корекції та вдосконалення.

Сам процес адаптації виступає як діалектична єдність протилежних сторін: пристосування індивіда до середовища та активної зміни даного середовища. Причому, обидві сторони не існують одна без одної і виступають в сукупності як вираження єдиного процесу освоєння людиною навколишнього його адаптируемого середовища. Отже, процес адаптації відбувається в діяльності індивіда як специфічне соціально-психологічний стан особистості.

Література та джерела

1. Алексеева Т.В. Психологичні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Тетяна Валентинівна Алексеева. – Київ, 2004. – 20 с.
2. Андреева, Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // «Человек и общество», Вып. XI-II. – Л.: Наука, 1973. – С.25-27
3. Васильева С.А., Копейна Н.С. Психологическая идентичность как условие успешной адаптации студентов к учебному коллективу // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах. Тезисы докладов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – С.332
4. Войтович Н. Відмінності шкільного та студентського колективів як аспект проблеми адаптації першокурсників до умов ВЗО // Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у ВЗО: зб. наук. ст. – Луцьк: держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1999. – С.57-65
5. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – С.76-78
6. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации. – Саратов: Контекст, 2000. – 320 с.
7. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология» / Анатолий Владимирович Сиомичев. – Ленинград, 1985 – 17 с.
8. Федорова Е.Е. Адаптация студентов вузов к учебно-профессиональной деятельности: автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Е.Е. Федорова. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.

В работе затронуты вопросы особенностей и условий успешной адаптации студентов-будущих специалистов бизнеса и права к учебной деятельности в высших учебных заведениях, рассмотрена проблема готовности к обучению в вузе. Среди факторов, которые определяют оптимальное влияние на процесс адаптации студентов, выделены: отношение к учебе и выбранной специальности, потому что правильно выбранная профессия - неперемное условие успешной адаптации студентов.

Ключевые слова: будущие специалисты бизнеса и права, адаптация к учебной деятельности, дезадаптация, высшее образование, факторы влияния.

The paper raised the issue of the characteristics and conditions for successful adaptation of students – future professionals

to business and learning activities in higher education as well as, the problem of readiness to study in a higher school. Among the factors that determine the optimal impact on the adaptation of students the following have been determined: the attitude to learning and the chosen specialty, because correctly chosen profession is an indispensable condition for the successful adaptation of students.

Key words: future specialists of business and law, adaptation to training activities, exclusion, higher education, impact factors.

УДК 378.13

КЕЙС-МЕТОД У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Швардак Маріанна Василівна

м.Мукачеве

Стаття присвячена аналізу одного з ефективних методів ситуативного навчання майбутніх учителів – кейс-методу. Розглядаються передумови застосування кейс-методу у системі професійної підготовки майбутніх учителів. Розкриваються сутність, ознаки та основні ідеї; визначаються переваги та недоліки при застосуванні даного методу у професійному навчанні студентів вищого навчального закладу. Здійснюється класифікація кейс-методу та наводиться орієнтовний алгоритм роботи викладача та студента над кейсом.

Ключові слова: кейс, кейс-метод, професійна підготовка, види кейсів, алгоритм роботи.

Постановка проблеми. Сучасні процеси соціально-економічного розвитку, орієнтація України на входження до європейського освітнього простору зумовлюють необхідність теоретичного осмислення та якісного оновлення системи професійної підготовки вчителя на різних етапах педагогічної освіти. Відповідно до положень «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Концепції педагогічної освіти визначено завдання щодо підвищення професійного рівня і педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Відтак, пріоритетним напрямом є оновлення національної системи освіти шляхом запровадження вітчизняних та зарубіжних здобутків у педагогічну теорію і практику, зокрема сучасних педагогічних технологій та інновацій, що забезпечить подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти.

У зв'язку з існуючими соціально-економічними умовами в країні особливо гостро постає проблема професійно-педагогічної підготовки фахівців, здатних поєднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для творчої діяльності в професійній сфері. У системі професійної підготовки вчителя існують певні суперечності між: орієнтацією на оволодіння майбутнім учителем певною системою знань як основи його професійної підготовки та недостатньою сформованістю необхідних практичних умінь; сучасними вимогами до методичної підготовки майбутніх учителів і наявним рівнем сформованості методичної компетенції випускників педагогічних вищих навчальних закладів; наявністю у сфері освіти значної свободи у виборі методів і засобів для педагогічної творчості та відсутністю належної професійної підготовки для впровадження інноваційних технологій у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів.

Досить актуальною в даний час є проблема впровадження методу в практику вищої професійної освіти, що зумовлено двома тенденціями: перша впливає із загальної спрямованості розвитку освіти, її орієнтації не стільки

на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, умінь і навичок розумової діяльності, розвиток здібностей особистості, серед яких особлива увага приділяється здатності до навчання, зміну парадигми мислення, умінню переробляти величезні масиви інформації; друга впливає з розвитку вимог до якості фахівця, який, окрім задоволення вимог першої тенденції, повинен володіти також здатністю оптимальної поведінки в різних ситуаціях, відрізнятися системністю та ефективністю дій в умовах кризи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше термін «кейс-стаді» було використано на початку XX століття. Кейс-метод було вперше застосовано в навчальному процесі Гарвардської школи бізнесу в 1921 році. Саме в Гарварді було розроблено перші кейсові ситуації для навчання студентів бізнес-дисциплін.

У Західній Європі кейси почали активно використовуватися з 60-х років XX століття. Серед зарубіжних вчених, які активно працювали над питаннями використання кейсів можна назвати М.Лідере, Е.Монтера, М.Норфі. У вітчизняній практиці застосування кейсів знаходиться на початковому етапі розвитку. Проте плідно працюють у цьому напрямку спеціалісти українського Центру інновацій та розвитку, серед яких Ю.Сурмін, О.Сидоренко, В.Лобода.

Метою статті є аналіз одного з ефективних методів ситуативного навчання майбутніх учителів – кейс-методу.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі проведеного контент-аналізу ключового поняття дослідження, з'ясовано, що кейс – приклад, узятий з реальної педагогічної практики, являє собою не просто правдивий опис подій, а єдиний інформаційний комплекс, що дозволяє зрозуміти ситуацію.

Кейс-метод у підготовці вчителя тлумачиться як метод навчання, що використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій з метою формування у майбутнього вчителя певного досвіду вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності.

У процесі аналізу науково-педагогічної літератури, виявлено, що кейс-метод – інструмент, який дозволяє застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань. Метод сприяє розвитку у студентів самостійного мислення, уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити й удосконалити аналітичні та оціночні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне рішення поставленої проблеми. Метод ситуативного навчання завоює позитивне ставлення з боку студентів, забезпечуючи освоєння теоретичних положень та оволодіння практичним використанням матеріалу; впливає на професіоналізацію

студентів, сприяє їх дорослішанню, формує інтерес та позитивну мотивацію по відношенню до навчання [1].

Одночасно кейс-метод виступає і як спосіб мислення викладача, його особлива парадигма, що дозволяє по-іншому думати і діяти, оновлювати свій творчий потенціал.

Розглядаючи сутність кейс-методу, В.Я.Платов виділяє наступні його ознаки, що дозволяють відрізнити його від інших методів навчання:

- наявність моделі педагогічної системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу;
- колективне вироблення рішення;
- багатоальтернативність рішень;
- єдина мета при виробленні рішень;
- наявність системи групового оцінювання діяльності;
- наявність керованої емоційної напруги студентів [2, с.13-16].

Мета кейсів – детальний аналіз, а не оцінювання (особливо, завчасне оцінювання). Ціллю їх є не презентація специфічних «правильних шляхів», а допомога у набутті навичок аналізу.

Проведений аналіз свідчить, що ідеї кейс-методу досить прості:

1. Метод призначений для отримання знань з дисциплін, істина в яких плюралістична, тобто немає однозначної відповіді на поставлене питання, а є кілька відповідей, які можуть змагатися за ступенем істинності; завдання викладача при цьому відразу відхиляється від класичної схеми та орієнтоване на отримання не єдиної, а багатьох істин.

2. Акцент навчання переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, на співтворчість студента і викладача; звідси принципова відмінність кейс-методу від традиційних методів - демократія в процесі отримання знання, коли студент по суті справи рівноправний з іншими студентами і викладачем в процесі обговорення проблеми.

3. Результатом застосування методу є не тільки знання, але й навички професійної педагогічної діяльності.

4. Технологія методу полягає в наступному: за певними правилами розробляється модель конкретної ситуації, що сталася в реальному житті, і відображається той комплекс знань і практичних навичок, які студентам потрібно отримати; при цьому викладач виступає в ролі ведучого, генеруючого питання, фіксуючого відповіді, підтримуючого дискусію, тобто в ролі диспетчера процесу співтворчості.

5. Результатом застосування методу є не тільки отримання знань і формування практичних навичок, але й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світовідчуття.

6. У кейс-методі долається класичний дефект традиційного навчання, пов'язаний з «сухістю», неемоційністю викладу матеріалу - емоцій, творчої конкуренції і навіть боротьби в цьому методі так багато, що добре організоване обговорення кейса нагадує театральну виставу [3 с. 109-114].

Кейс-метод не є універсальним. Ефективність методу в тому, що він достатньо легко може бути поєднаний з іншими методами навчання. Його слід використовувати не замість, а в сукупності з класичними навчальними методами, тобто кейс-метод дозволить доповнити арсенал методичних прийомів.

Слід вказати на те, що кейси дещо схожі із задачами або вправами, проте вони мають і низку принципових особливостей: допомагають студентам набутти практичних на-

вичок, учать вирішувати складні неструктуровані проблеми.

На перший погляд, задача схожа на кейс, в якому описана деяка вигадана ситуація, проте мета використання задач і кейсів в навчанні різна. Задачі забезпечують матеріал, що дає студентам можливість вивчення і застосування окремих теорій, методів і принципів. Навчання за допомогою кейсів допомагає студентам набутти різноманітних навичок. Задачі мають один розв'язок, а кейси мають багато рішень і безліч альтернативних шляхів, що приводять до нього.

Основна функція кейс-методу – учить студентів вирішувати складні проблеми, які не можливо розв'язати аналітичним способом [1].

Застосовуючи даний метод у викладацькій діяльності, ми можемо виділити ряд переваг. Серед них:

- можливість перевірити теорію на практиці;
- отримання навичок роботи у команді;
- уміння формулювати питання, аргументувати свою відповідь;
- розвиток системи цінностей, життєвих установок, своєрідного професійного світосприйняття;
- розвиток самостійного мислення;
- уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору;
- навчитися знаходити найбільш раціональне рішення поставленої проблеми.

Проте кейс-метод, як і будь-який інший має і певні недоліки:

- недостатньо досліджений у педагогіці;
- не сприяє глибокому вивченню педагогічних проблем і завдань;
- вимагає більших затрат часу;
- потребує від викладача певного досвіду, глибоких знань у проведенні дискусії та аналізу «рейсової» ситуації;
- викладач повинен вміти відмовитися від власних суджень та упереджень.

Що ж до класифікації кейсів, то в науковій педагогічній літературі існує чимало варіацій. Ми зупинимось на класифікації, яку пропонує European Case Clearing House (ECCH) [5].

Кейси-випадки. Це дуже короткі кейси, що описують один випадок. Кейси цього типу можуть використовуватися під час лекції для демонстрації того або іншого поняття або як тема для обговорення. Їх можна швидко прочитати, і звичайно вони не вимагають від студентів спеціальної підготовки до початку занять. Кейси-випадки корисні при знайомстві з методом кейсів.

Допоміжні кейси. Основна мета такого кейса - передати інформацію. Це цікавіше, ніж традиційне читання або вивчення роздаткового матеріалу. Студенти набагато краще сприймають інформацію, представлену у вигляді кейса, ніж якби вона була в звичайному документі. Типовий допоміжний кейс може бути використаний як основа, на базі якої обговорюються інші кейси.

Кейси-вправи. Такі кейси дають студенту можливість застосувати певні прийоми і широко використовувати матеріал кейсів, коли необхідні якісний та кількісний аналіз.

Кейси-приклади. При згадуванні слова «кейс» звичайно на розум приходять саме цей тип кейсів. Студенту необхідно проаналізувати інформацію з кейса і виявити найважливіші зв'язки між різними складовими. Звичайно тут постає питання: чому все відбулося неправильно, і як цього можна було уникнути?

Комплексні кейси. Такі кейси описують ситуації, де значущі аспекти заховані у великій кількості інформації,

частина якої неістотна. Завдання студента - відділити важливі аспекти від малозначущих і не звертати на них уваги. Складність може полягати в тому, що виділені аспекти можуть бути взаємопов'язані.

Кейси-рішення. Студентам необхідно вирішити, що вони робитимуть в обставинах, що склалися, і сформулювати план дій. Для цього студенту необхідно розробити ряд обґрунтованих підходів і потренуватися у виборі підходу, який більш всього націлений на успіх [5].

Окремої уваги заслуговує алгоритм роботи викладача та студента над кейсом, який включає такі етапи:

I. Підготовчий етап. Викладач готує ситуацію, додаткові інформаційні матеріали, визначає місце заняття у системі предмету.

II. Ознайомлюючий етап.

1. Введення в ситуацію студентів. Опис ситуації. Залучення учасників до живого обговорення реальної ситуації.
2. Глосарій (з'ясування сутності ключових понять кейса).

III. Аналітичний етап.

1. Усвідомлення і формулювання проблеми на основі інтерпретації ситуації.
2. Виявлення причин виникнення даної проблеми.
3. Вироблення різних способів дії в даній ситуації (варіантів вирішення проблеми).

IV. Підсумковий етап. Вибір кращого рішення з опорою на аналіз позитивних і негативних наслідків кожного [4].

Розбираючи кейс, студенти фактично отримують на руки готове рішення, яке можна застосувати в аналогічних обставинах. Збільшення в «багажі» студента проаналізованих кейсів, відповідно, збільшує ймовірність використання готової схеми рішень до ситуації, що склалася, формує навички вирішення більш серйозних проблем. Кейс-метод вимагає підготовленості студентів, наявності у них навичок самостійної роботи; невідповідності студентів, нерозвиненості їх мотивації може призводити до поверхневого обговорення кейса.

Немає певного стандарту представлення кейсів. Як правило, кейси представляються в друкованому вигляді

або на електронних носіях, проте включення в текст фотографій, діаграм, таблиць робить його більш наочним для студентів. З друкованою інформацією або з інформацією на електронних носіях легше працювати і аналізувати її, ніж інформацію, представлену, наприклад, в аудіо-чи відео-варіантах; обмежені можливості багаторазового інтерактивного перегляду можуть призвести до спотворення первинної інформації і помилок.

Останнім часом дедалі популярнішими стають мультимедійні презентації кейсів. Можливості мультимедіа-кейсів дозволяють уникнути вищезгаданих труднощів і поєднують в собі переваги текстової інформації та інтерактивного відео зображення.

Даючи студентам завдання у формі кейсів, викладач відкриває їм значно більшу можливість поділитися своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто навчитися не тільки у викладача, а й один у одного. Такий метод формує впевненість студентів у собі, у своїх здібностях. Вони активно вчать слухати один одного і точніше висловлювати свої думки.

Висновки і перспективи дослідження. Таким чином, треба визначити, що застосування викладачем кейс-методу з одного боку стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує кількість «пасивних» і невпевнених у собі студентів, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості і компетенції, а з другого дає можливість самому викладачеві: самовдосконалюватись, по-іншому мислити й діяти та оновлювати власний творчий потенціал.

Цілоком ймовірно найближчими роками ситуативна методика стане домінуючою. Але вже в наш час в її розвитку спостерігається поєднання накопиченого міжнародного досвіду з національною методичною специфікою.

Перспективою для подальшого дослідження є проблема підготовки викладачів вищих навчальних закладів до використання технології кейс-методу при викладанні педагогічних дисциплін.

Література та джерела

1. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / Александр Долгоруков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.vshu.ru/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник / В.Я.Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
3. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. Сурмина Ю.П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
4. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О.Сидоренко, В.Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
5. ECCH the case for learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ecch.com/educators/casemethod/resources/freecasesoverview>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Статья посвящена анализу одного из эффективных методов ситуационного обучения будущих учителей - кейс-метода. Рассматриваются предпосылки применения кейс-метода в системе профессиональной подготовки будущих учителей. Раскрываются сущность, признаки и основные идеи; определяются преимущества и недостатки при применении данного метода в профессиональном обучении студентов высшего учебного заведения. Осуцествляется классификация кейс-метода и приводится ориентировочный алгоритм работы преподавателя и студента над кейсом.

Ключевые слова: кейс, кейс-метод, профессиональная подготовка, виды кейсов, алгоритм работы.

The article is devoted to the analysis of one of the most effective methods of situational training of future teachers - case method. It discusses the prerequisites for the application of the case method in the system of professional training of future teachers. The essence, characteristics and main ideas have been revealed; the advantages and disadvantages have been revealed in the application of this method in the professional training of students of higher educational institutions. The classification of the case method and the approximate algorithm of work of a teacher and a student on the case have been provided.

Key words: case study, professional training, types of cases, the algorithm work.

УДК 811.161.2(07)

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОСТІ Т.Г.ШЕВЧЕНКА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Шеремета Людмила Павлівна

м.Тернопіль

У статті проаналізовано особливості використання творчості Т.Г. Шевченка на початковому етапі навчання українського діалогічного мовлення іноземних студентів-медиків, запропоновано авторські методи і прийоми його засвоєння. Охарактеризовано шляхи формування навичок реплікування в процесі діалогічного мовлення, подано питання для обговорення, узагальнення і систематизації лінгвістичних знань. Розроблено систему тренувальних вправ для формування в іноземних студентів-медиків навичок українського діалогічного мовлення.

Ключові слова: діалогічне мовлення, методи і прийоми навчання, система вправ.

Модернізація освітньої системи України на сучасному етапі передбачає широке використання інноваційних технологій, напрямів і прогресивних підходів до навчання. В умовах розширення наукових, економічних та культурних зв'язків, важливим чинником становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору є навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України. Відповідно до цього виникає потреба формування у студентів-іноземців української мовленнєвої компетенції, що є неможливим без їхньої мовної підготовки, яка повинна враховувати потреби отримання якісної передусім мовленнєвої освіти, сприяти подальшому особистісному зростанню кожного з них.

Державна мова України для майбутніх фахівців є не тільки навчальним предметом, але й освітньою дисципліною, засобом всебічного розвитку упродовж життя, провідником у їх становленні як професійних особистостей, що активно беруть участь у діалозі культур. Для студентів-іноземців, що вивчають дисципліни у ВНЗ рідною (англійською, німецькою, іншою) мовою, українська засвоюється для комунікації в соціокультурному оточенні країни, в якій вони здобувають професійну освіту. Основним завданням викладача української мови є вироблення у студентів-медиків умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами української мови в різних життєвих ситуаціях та й у своїй професійній діяльності, адекватно сприймати діалогічне мовлення на слух, вести діалог; важливим при цьому є спрямування навчального процесу на ознайомлення студентів-медиків із творами відомих українських письменників з дуалістичною метою: 1) ознайомлення з культурним надбанням українського народу, творчістю українських поетів світового масштабу; 2) впровадженням у мовленнєву практику словникових запозичень – слів, сталих виразів, словосполучень. Оскільки 2014 рік в Україні оголошено роком Тараса Шевченка, то доцільним буде звернення саме до спадщини цього відомого поета.

Проблема діалогічного мовлення – одна з найважливіших у процесі навчання і виховання студентів хоча й студіювалася як українськими, так і зарубіжними науковцями, серед них С.Я.Сроменко, Л.І.Мацько, Е.Я.Палихата, Н.М.Сологуб, Х.Р.Соколова, Н.І.Формановська та багато інших, проте дослідження системи діалогічного мовлення іноземних студентів-медиків не висвітлено достатньо у сучасній українській лінгводидактиці.

Мета статті – запропонувати методику формування в іноземних студентів-медиків умінь і навичок діалогічного

мовлення, підкреслити важливість потреби його засвоєння для орієнтації в українському мовленнєвому середовищі, усвідомлення українських культурних національних цінностей і традицій, однією з яких є творчість Т.Г. Шевченка.

Система навчання українського діалогічного мовлення іноземних студентів-медиків передбачає засвоєння мовно-мовленнєвих знань з української мови та формування комунікативних умінь і навичок, актуальних для послугування у навколишньому українському мовленнєвому середовищі. На початковому етапі цей процес полягає у виробленні умінь сприйняти почуте, зрозуміти, відтворити його і продукувати діалогічні висловлювання – репліки, єдності, тексти, що відповідають мовленнєвим потребам іноземних студентів-медиків. Відповідно до Указу Президента України «Про додаткові заходи з підготовки та відзначення 200-річчя від дня народження Тараса Шевченка»[4], а також програми «Іноземна (українська) мова за професійним спрямуванням» [1], навчальний процес у Тернопільському державному медичному університеті ім.І.Я.Горбачевського спрямований на ознайомлення іноземних студентів-медиків з творчістю Тараса Шевченка.

Для досягнення потреб студентів і вимог українського суспільства пропонуємо методичну систему роботи формування діалогічного мовлення, що включає в себе відповідні методи, прийоми і засоби навчання. Методика ознайомлення іноземців з літературною спадщиною відомого українського поета передбачає використання таких прийомів, як: декламація творів поета, розповідь викладача про творчість Т.Г. Шевченка, виразне читання студентами його творів, лінгвістичний аналіз художніх текстів і продукування усних висловлювань студентів-медиків. Важливим при цьому є використання відповідного обладнання, зокрема: портрет Т.Г. Шевченка, збірку поезій «Кобзар». Художня декламація викладачем творів Т.Г. Шевченка також допоможе студентам відчувати красу українського слова, милозвучність української мови. Важливим при цьому є підбір таких текстів, зміст яких повинен бути зрозумілим для іноземців. Відповідно рекомендуємо для опрацювання навчального матеріалу такі твори Т.Г. Шевченка: «Думи мої, думи мої...», «Мені тринадцятий минало», «Не гріє сонце на чужині», «Ну що б, здавалося, слова», «І виріс я на чужині», «Зацвіла в долині», «Світе ясний! Світе тихий!..», «Тече вода з-під явора», «Садок вишневий коло хати», що є зрозумілими для іноземних студентів і відображають український менталітет. Викладач виразно читає вірш «**Садок вишневий коло хати**»:

Садок вишневий коло хати,
Хрущі над вишнями гудуть,
Плугатарі з плугами йдуть,
Співають ідучи дівчата,
А матері вечерять ждуть.
Сім'я, вечере коло хати,
Вечірня зіронька встає.
Дочка вечерять подає,
А мати хоче научати,
Так соловейко не дає.
Поклала мати коло хати
Маленьких діточок своїх;
Сама заснула коло їх.

Затихло все, тільки дівчата
Та соловейко не затих.

Саме від того, як прочитає викладач поезію, залежить сприйняття її студентами, а відтак і творчості Т.Г. Шевченка в цілому; основне завдання при цьому – виразне читання (декламування) художніх творів, здебільшого з пам'яті. Для кращого розуміння доцільно буде подати їх переклад англійською мовою:

Beside the cottage

Beside the cottage cherry-trees are swinging,
Above the cherries may-bugs winging,
Ploughmen with their ploughs are homeward heading,
And lassies as they pass are singing,
While mothers wait with supper ready.
Beside the cottage all family's eating,
Above, the evening star the sunset's greeting.
The evening meal daughter serves around,
When mother chides, from where she's seated,
Her voice by singing nightingales is drowned.
Beside the cottage mother's lullabying
Till little ones in golden slumbers're lying;
She herself beside them falls asleep.
All is quiet, only the are vying
With nightingales and can't their quiet keep.

Translated by Herbert Marshal (1964)

Після декламації поезії викладач проводить бесіду зі студентами за портретом Т.Г.Шевченка. Методика цієї роботи може бути різною, залежно від мовної підготовки студентів. Коли студенти достатньо володіють мовою, граматично і стилістично правильно будують своє мовлення, викладач зможе запропонувати їм описати портрет самостійно. Коли ж рівень підготовки не дозволяє це зробити, педагог сам повинен прочитати студентам опис цього портрета, і лише тоді проводити бесіду. Орієнтовними запитаннями можуть бути: «Хто ця людина?», «Що характерне в зовнішності Т.Г. Шевченка?», «Що можна сказати про поставу?», «Схарактеризувати риси обличчя, його вираз», «Яке волосся, зачіска?», «Описати одяг поета», «Що можна сказати про характер поета» тощо. Для цього доцільно користуватися словником «портретної» лексики, яку підготував викладач до заняття. Такий вид роботи допоможе детально описати портрет, збагатити словниковий запас студентів і поглибити мовні знання. Наведемо приклад словника «портретної» лексики для використання під час опису зовнішності поета:

- обличчя: *кругле, продовгувате, квадратне, вилицювате, повне, худорляве, ніжне, грубе, веснянкувате (з ластовинням), смагляве, бліде, біле, зморшкувате, розумне, життєрадісне, сумне, привітне, суворе;*
- очі: *карі, чорні, сірі, сині, зелені, темні, світлі, ясні, розкосі, добрі, злі, хитрі, лукаві, сумні, розумні, спокійні, лагідні, привітні, втомлені, насмішувати (глузливі);*
- погляд: *уважний, гострий, проникливий, спокійний, зацікавлений, байдужий, привітний, непривітний, підозріливий, суворий, глузливий (насмішуватий), розумний;*
- брови: *чорні, темні, світлі, густі, широкі, тонкі, опущені, піднесені;*
- лоб: *високий, низький, широкий, вузький, великий, малий;*
- ніс: *прямий, горбатий, з горбинкою, кирпатий, гострий, широкий, довгий, маленький, орлиний, качиний, задикуватий, тонкий;*
- губи: *повні, тонкі, вузькі, пухкі, з опущеними кутками, із піднесеними кутками, злі, бліді, яскраві, рожеві;*
- волосся: *світле, темне, русе, каштанове, біляве, пишне, довге, коротке, блискуче, пряме, кучеряве, хви-*

лясте, сиве, з сивиною, густе, рідке.

Логічним продовженням запропонованої методики є ознайомлення студентів із життям і творчістю Т.Г.Шевченка за допомогою розповіді викладача з використанням презентації мультимедіа-проектора для подальшого формування українського діалогічного мовлення.

Народився Тарас Григорович Шевченко 9 березня 1814 року в селі Моринцях на Черкащині у сім'ї кріпаків. З дитинства був допитливим, любив малювати, співати. Тарасові було дев'ять років, коли він, Катря, Ярина, Марія, Микита і Йосип залишилися без матері. Батько одружився вдруге. Мачуха мала трьох своїх дітей, і життя в хаті стало нестерпним. Коли ж через два роки помер і батько, хлопець пішов у найми.

Тарасові дуже хотілося вчитися, але шкільний дяк, до якого найнявся малий за можливість навчатися, виявився п'яницею і змушував його красти. Хлопець знайшов собі нового вчителя – маляра, але Тараса приставили козачком до пана. Це була нудна робота: цілими днями чекати, поки господар забажає люльку чи склянку води, яка стоїть поряд з ним на столі. Нехтуючи заборонаю, Тарас таємно перемальовував картини зі стін панського будинку. За це його одного разу дуже покарали, але й помітили неабиякі здібності кріпака і вирішили віддати його до майстра вчитися на «кімнатного живописця».

У 24 роки друзі викупили Тараса з кріпацтва. Він з великим завзяттям узявся за науку. Навчаючись у Петербурзькій академії мистецтв, він водночас здобував знання із мови, літератури, історії, географії, навіть математики, і незабаром став освіченою людиною. Друзі-земляки посприяли виходу у світ першої книги його віршів – «Кобзаря».

Поезія Шевченка не просто зачаровувала: вона будила прагнення до волі, національну гідність українців. Тому поет був небезпечним для царського уряду, і його було заслано рядовим солдатом на довгих десять років із заборонаю писати й малювати.

Серед небагатьох прижиттєвих видань Тараса Шевченка особливе місце посідає остання його книжка – «Буквар південноруський», складена із кращих зразків фольклору та частково з власних творів.

Мріяв поет написати й інші підручники для початкової школи, викладати малювання в Київському університеті. Однак передчасна смерть не дала йому здійснити своїх планів.

Помер Тарас Шевченко 10 березня 1861 року. Поховали його на Смоленському кладовищі в Петербурзі. У травні того ж року домовину поета перевезено в Україну й поховано, як він сам заповідав, на Чернечій горі над Дніпром біля Канева.

Продовженням роботи над формуванням діалогічного мовлення іноземних студентів-медиків є виконання таких розроблених нами завдань:

1) для адресантів – поставити запитання, що стосуються опису портрета Т.Г. Шевченка, для адресатів – відповісти на поставлені запитання;

2) створити діалогічні єдності за допомогою продукування реплік-відповідей на поставлені викладачем або студентом репліки-запитання: 1. – Коли народився Шевченко? 2. – У якому селі народився? 3. – Де минуло дитинство поета? 4. – Чим захоплювався Тарас у дитинстві? 5. – Чи був він допитливим і чому Ви так стверджуєте? 6. – Чому ім'я Катерина було подвійно дороге поетові? 7. – Як звати батьків Тараса? 8. – Скільки дітей було у сім'ї Тараса? 9. – Як склалася доля Тараса після смерті батьків? 10. – Де похо-

ваний Шевченко? 11. – Автором якої книжки є Т.Г. Шевченко?). Відзначимо, що робота над продукуванням реплік-відповідей на поставлені запитання дає можливість створити монологічний текст. Так відбувається тісний зв'язок між формуванням українського діалогічного і одночасно монологічного мовлення;

3) скласти діалогічні єдності за моделями: «запитання – відповідь», «пропозиція – згода / незгода», «інформація / повідомлення – сприймання / несприймання інформації / повідомлення», «захоплення – взаємне захоплення», «захоплення – розчарування», «враження від почутого – взаємне враження від почутого», «побажання – вдячність» тощо; побудувати діалогічні тексти (5-6 реплік) про творчість Т.Г. Шевченка, про його захоплення, здібності, визнання його світом, аналогічну творчість рідномовних поетів іноземних студентів-медиків, вплив творчості Т.Г. Шевченка на емоційну сферу читачів тощо.

Система роботи над творами Т.Г. Шевченка під час навчання української мови для студентів-іноземців має свою специфіку. Перший її етап – це виразне читання запропонованих творів студентами, другий – проведення бесіди за змістом прочитаного твору:

1. Які настрої передано у творі?
2. Що зображено у поезії?
3. Яку пору року зображено?
4. Яку пісню могли б співати дівчата, ідучи з поля?
5. Як поет описує родину?
6. На якому фоні зображено вечір родини?
7. Чому вечеряють коло хати?
8. Що можна сказати про звичаї родини?
9. Чи має проблеми ця селянська родина?
10. Як автор творить образи у вірші? Які висловлювання поезії Т.Г. Шевченка впливають на зорові (*садок вишневий*) і слухові (*хрущі гудуть*) органи людини?

9. Якими словами передано почуття лагідності?

Відповіді на поставлені запитання стимулюють студентів до продукування діалогічних реплік і формування навичок діалогічного мовлення.

Для методики викладання української мови загалом, а також для формування діалогічного мовлення, велике значення має розуміння важливості визначення раціональної системи вправ, в основі якої лежить набуття тих чи інших мовленнєвих навичок і вмінь. Враховуючи педагогічні принципи систематичності і послідовності, наступності, активності, зв'язку теорії з практикою, навчання – з життям, навчання – з вихованням, пропонуємо студентам виконати вправи для засвоєння мовних норм – лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних тощо:

1. Виписати із поезій Т.Г. Шевченка нові для студентів слова, з'ясувати їх значення і запам'ятати: *хрущі* (*may-bugs*), *плугатарі* (*ploughmen*), *плуги* (*ploughs*), *зіронька* (*sunset*), *соловейко* (*nightingale*), *вишні* (*cherries*) тощо.

2. Відшукати в тексті іменники, визначити, в якому відмінку вони вжиті (*садок, хрущі, коло хати, вишнями, плугатарі, плугами, дівчата, матері, сім'я, вечерея, зіронька, дочка, мати, соловейко, діточок, дівчата*).

3. Відшукати в тексті прикметники (*вишневий, вечірня, маленьких*).

4. Виписати із тексту дієслова, визначити час (гудуть, йдуть, співають, ждуть, встає, подає, хоче научати, не дає, покпала, заснула, затихло, не затих).

5. З'ясувати значення слова «вечерять», назвати іншу відповідну форму «вечеряти».

6. Відшукати в тесті сполучення іменника із прикметником (*садок вишневий, вечірня зіронька, маленьких діточок*), побудувати з ними діалогічні репліки.

7. До поданих іменників дібрати синоніми: **мати** – *матуся, мамуся, мамуня, мамунця, мамця*; **дівчина** – *юначка, юнка, любка, подруга, дівча, дівчатко, дівчатонько, дівчинка, дівонька, дівчинонька, дівчисько*).

8. Доповнити діалоги:

1) – ... ?

– *Вишневий.*

2) – *Над чим гудуть хрущі?*

– ...

3) – ... ?

– *З плугами.*

4) – *Хто іде, співаючи?*

– ...

5) – *Хто жде вечерять?*

– ...

6) – ... ?

– *Вечірня*

7) – *Що робить дочка?*

– ...

8) – ... ?

– *Мати.*

9) – *Що робить соловейко?*

– ...

10) – *Де покпала мати діточок?*

– ...

11) – *Яких діточок покпала мати?*

– ...

12) – ... ?

– *Заснула.*

13) – *Де заснула мати?*

– ...

14) – ...

– *Дівчата і соловейко.*

9. Скласти репліки-речення із поданими дієсловами: *научати, співати, йти, вечеряти, заснути*.

10. Створити монологічний (5-6 речень) і діалогічний (декілька діалогічних єдностей) тексти, використовуючи іменники із поезії «Садок вишневий коло хати».

11. Побудувати діалогічні та монологічні тексти за творчістю Тараса Григоровича Шевченка.

Робимо висновок, що запропоновані вправи сприяють активному формуванню українського усного діалогічного мовлення іноземних студентів медичних навчальних закладів.

Виконане дослідження не претендує на остаточне розв'язання піднятої проблеми, оскільки цілком актуальним і перспективним упродовж опрацювання курсу «Іноземна (українська) мова за професійним спрямуванням» є вироблення специфічних лінгводидактичних напрямів, методів і прийомів, що стосуються формування українського усного діалогічного мовлення іноземних студентів-медиків

Література та джерела

1. Іноземна (українська) мова за професійним спрямуванням [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://www.intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/sus_dusct/rob_prog/en/med/lik/ptn/Foreign%20\(Ukrainian\)%20Language%20\(for%20Professional%20Purpose\)...html](http://www.intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/sus_dusct/rob_prog/en/med/lik/ptn/Foreign%20(Ukrainian)%20Language%20(for%20Professional%20Purpose)...html)>. – Загол. із екрану. – Мова укр.
2. Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/2012-conz-zak.doc>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

3. Палихата Е.Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи [Текст] / Е.Я.Палихата. – Тернопіль: ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2002. – 272 с.
4. Указ Президента України «Про додаткові заходи з підготовки та відзначення 200-річчя від дня народження Тараса Шевченка». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.president.gov.ua/documents/14680.html>>. – Загол. із екрану. – Мова укр.
5. Шевченко Т.Г. Кобзар / Т.Г.Шевченко. – К.: Дніпро, 1987. – С.334

В статье проанализированы особенности использования творчества Т.Г. Шевченко на начальном этапе обучения украинской диалогической речи иностранных студентов-медиков, предложены авторские методы и приёмы её усвоения. Охарактеризованы пути формирования навыков реплицирования в процессе диалогической речи, предложены вопросы для обсуждения, обобщения и систематизации лингвистических знаний. Разработана система тренировочных упражнений для формирования в иностранных студентов-медиков навыков украинского.

Ключевые слова: диалогическая речь, методы и приёмы обучения, система упражнений, диалогизирование.

The paper analyses the peculiarities of using of Taras Shevchenko's literary heritage at the beginning phase of dialogue speech formation among foreign medicine students. The author proposes own methods and ways of formation of out the dialogue speech. Also concerning the process of dialogue speech, the ways of repeating habits formation have been characterised. The author rises the issue of discussion, generalisation and systematisation of the linguistic knowledge. The paper describes the system of training exercises to form Ukrainian dialogue speech customs among foreign medicine students.

Key words: dialogic broadcasting, methods and receptions of studies, system of exercises.

УДК 378.27:614.253.52

СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ У США – ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Ястремська Світлана Олександрівна

Мельничук Ірина Миколаївна

Усинська Ольга Степанівна

м.Тернопіль

У статті проаналізовано особливості системи контролю якості медсестринської освіти у США. Описано алгоритм проведення та підготовки завдань до ліцензійного іспиту для медсестер у цій країні. Подано як теоретичні аспекти, так і практичні питання складання цього іспиту та оцінювання результатів. Приведені дані сприятимуть оптимізації процесу навчання фахівців медсестринської справи в університетах України та можуть бути використані при подальшій розробці нових методик оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх медичних сестер.

Ключові слова: якість освіти, медсестринська освіта, ліцензування, іспит, тестові запитання, NCLEX.

Постановка проблеми. Освіта, як головний творець та розповсюджувач знань і соціального досвіду, є потужним фактором розвитку людського потенціалу й економічного зростання. Але для забезпечення такого розвитку необхідним є не стільки високий рівень доступу населення до освіти, скільки якість освіти, яка вимірюється в обсязі здобутих когнітивних навичок. Академічна культура забезпечення якості вищої освіти в Україні повинна, на нашу думку, формуватися через накопичення досвіду. У цьому аспекті значний науковий інтерес становить досвід медсестринської освіти провідних зарубіжних країн, зокрема США.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що проблема контролю якості медсестринської освіти у США була предметом дослідження багатьох зарубіжних науковців. Зокрема, низка авторів у своїх працях висвітлювали умови та можливості вільного вибору учасниками освітнього процесу навчальних закладів, що забезпечують вимоги до якості освіти [1], описували загальну концепцію медсестринської справи [2], здійснювали огляд освітніх програм та можливостей для медсестер [3], розкривали основні теоретичні питання, медичні дослідження, а також практич-

ні поради, необхідні для медсестер [4] та подавали чіткий алгоритм підготовки до екзамєну для медсестер програми NCLEX-RN [5].

Мета статті. Проаналізувати особливості системи контролю якості медсестринської освіти у США та алгоритм проведення й підготовки завдань до ліцензійного іспиту для медсестер у цій країні.

Викладення основного матеріалу. Медсестринська освіта у США вважається однією з найкращих за своєю якістю та ефективністю. Ступеневість в освіті, особлива структура кожної освітньої ланки та елементи допуску до складання ліцензованого іспиту з медсестринства є характеристиками, які дають високу професійну якість випускників медсестринських шкіл США [2, с. 531].

Охорона здоров'я, поряд з економікою та демократичними свободами, є одним з трьох китів, на яких тримається будь-яка сучасна нація. Відомо, що якість надання допомоги у всіх закладах охорони здоров'я залежить не лише і не стільки від устаткування (особливо якщо проблем з ним немає жодних, коли говорити про США), а й багато в чому від професіоналізму медичного персоналу. І для його забезпечення у США є додаткові «контрольно-пропускні пункти» після завершення навчання – це так звані «Кроки» (STEP I, II, III) для лікарів, з якими українські медики і студенти більш-менш ознайомлені і які вже починають запроваджуватися в Україні, та ліцензійний іспит для майбутніх американських медсестер – NCLEX (National Council Licensure Examination – державний ліцензійний екзамєн) [1, с. 10].

У США є кілька професійних рівнів для медсестер, що відрізняються і освітою, необхідною для їх отримання, і професійними позиціями, на які може розраховувати носій того чи іншого рівня. Найпростішим рівнем є *Licensed Practical Nurse (LPN)* – ліцензована практична медсестра, наступним і найбільш поширеним та популярним – *Registered Nurse (RN)* – «zareєстрована» медична сестра, найвищим

рівнем, що охоплює багато функцій, які в Україні вважають лікарськими, – *Advanced Practice Nurse (APN)* – «високо» практична медсестра [3, с. 4]. Щоб розпочати працювати, а точніше, навіть почати шукати роботу, медсестра, крім отримання відповідного освітнього рівня, повинна скласти ліцензійний іспит, який організовує *National Council of State Boards of Nursing* – Державна рада управління медсестер штату. Цей екзаме́н називають *NCLEX-RN* (*National Council Licensure Examination for Registered Nurses*) для «зареєстрованих» медсестер і *NCLEX-PN* (*National Council Licensure Examination for Practical Nurses*) – для практичних. Результати іспиту дійсні лише в тому штаті, де він складений, тому майбутня медсестра повинна мати чітке уявлення про те, в якій саме частині країни вона хоче працювати [5, с. 528].

Ліцензійний екзаме́н повинен оцінити як теоретичну, так і практичну підготовку медсестри. База тестових питань охоплює всі можливі аспекти діяльності медсестри, в тому числі особливості догляду за пацієнтами похилого віку, з психічними розладами, розумово неповноцінними, дітьми, розрахунки дози ліків та особливості їх призначення, особливості поводження з пацієнтами залежно не тільки від захворювання, але й від раси, національності, віросповідання тощо. Питання мають вигляд ситуаційних завдань з кількома можливими відповідями (так звані *multiple-choice questions*), що описують конкретні клінічні ситуації, як звичайні, так і ургентні, та потребують вибору найбільш правильної тактики медсестри. Сюди ж включено специфічні питання, що визначають когнітивні рівні знань, розуміння, застосування та аналізу. Більшість питань передбачає володіння знаннями на рівні їх застосування та аналізу, оскільки медсестринська практика потребує критичного

мислення, і кандидат повинен вміти аналізувати та застосовувати інформацію, що є в питанні.

Деякі питання можуть бути у вигляді зображень – наприклад, подається зображення стрічки ЕКГ із записом, а від кандидата вимагається оцінити його і вибрати найбільш правильну тактику медсестри у цьому випадку. Інший приклад – зображення грудної клітки, на якій комп'ютерною «мишкою» необхідно вказати місця вислуховування тонів серця. Також, окрім стандартних тестових питань, екзаме́н містить задачі, що потребують певних розрахунків (наприклад, оцінити водний баланс) і введення відповіді з клавіатури.

При складанні питань беруть до уваги всі можливі види діяльності медсестер, що визначаються спеціальними законодавчими актами в кожному штаті. Також для визначення базових практичних навичок кожні 3 роки проводять спеціальне опитування медсестер, що недавно почали працювати – *Practice Analysis Study*, в якому учасники мають готовий список усіх можливих маніпуляцій медсестри і які повинні зазначити, наскільки часто вони виконують ту чи іншу маніпуляцію, як вона впливає на якість надання допомоги пацієнту, та вказати відділення, де її проводять. Ці дані дозволяють передбачити, що найчастіше доведеться робити медсестрі найближчим часом після працевлаштування, та є основою створення бази питань та завдань для *NCLEX*, що змінюються кожні 3 роки.

Тестові питання також повинні охоплювати найважливіші потреби пацієнта, які визначаються при аналізі *Practice Analysis Study*. Державна рада управління медсестер штату виділила 4 основних категорії потреб пацієнта, що, у свою чергу, поділяються на підкатегорії, кожній з яких надається певний відсоток тестових питань (табл. 1).

Таблиця 1.

Розподіл питань для *NCLEX* за темами

Назва категорії	Відсоток питань
Безпечний та ефективний догляд	
Керування доглядом	7-13
Безпека та інфекційний контроль	5-11
Пропаганда та підтримання здорового способу життя	
Ріст і розвиток людини протягом життя	7-13
Попередження і раннє виявлення захворювань	5-11
Психосоціальна цілісність	
Пристосування і адаптація	5-11
Психосоціальна адаптація	5-11
Фізіологічна цілісність	
Основи догляду	7-13
Фармакологічна і парентеральна терапія	5-11
Зниження потенційного ризику	12-18
Фізіологічна адаптація	12-18

Категорія «Безпечний та ефективний догляд» містить 2 підкатегорії. Перша з них, «Керування доглядом», подає питання з метою контролю знань, навичок та можливостей, необхідних для забезпечення інтегрованого та оптимального догляду за пацієнтами в співпраці з іншими фахівцями закладів охорони здоров'я. Друга, «Безпека та інфекційний контроль», контролює знання, навички та вміння, що повинні захистити пацієнта і персонал від інфекційних та інших негативних впливів навколишнього середовища [4, с. 79].

Наступна категорія, «Пропаганда та підтримання здорового способу життя», також містить 2 підкатегорії. Перша з них, «Ріст і розвиток людини протягом життя», оцінює знання, навички та вміння, необхідні для оцінки стану здоров'я пацієнтів різних вікових груп, а друга, «Попередження і раннє виявлення захворювань», – для виявлення порушень

стану здоров'я, пропаганди та підтримання здорового способу життя.

Категорія «Психосоціальна цілісність» є незвичною для наших не лише медсестер, але й лікарів, проте досить важливою. Перша підкатегорія, «Пристосування і адаптація», охоплює знання, навички та вміння, необхідні для того, щоб допомогти пацієнтові пережити й адаптуватись до змін у його способі життя, зумовлених захворюванням, фізичною чи розумовою неповноцінністю та стресом. Друга, «Психосоціальна адаптація», стосується забезпечення догляду за хворими з неадекватною поведінкою та гострими чи хронічними психічними захворюваннями.

Розділ «Фізіологічна цілісність» включає 4 підкатегорії, що містять набір ситуаційних завдань для оцінки знань та навичок щодо повсякденного догляду та надання допомо-

ги пацієнту під час гігієнічних процедур (1-ша підкатегорія), призначення та застосування медикаментів, проведення парентеральної терапії (2-га підрозділ), зменшення ризику розвитку ускладнень захворювань, лікування чи неправильного догляду (3-тя), догляду та ведення пацієнтів з гострими та хронічними захворюваннями, а також у термінальних станах (4-та).

До створення ситуаційних завдань Державна рада управління медсестер штату залучає на конкурсній основі «зареєстрованих» медсестер, що мають ступінь магістра або вищий і працюють, як правило, в галузі освіти. Крім того, часто у процесі розробки беруть участь і практичні медсестри.

Отже, з чого практично починається NCLEX? Людина, яка закінчила навчання і хоче скласти іспит NCLEX, тобто має намір почати працювати (а NCLEX – перший і необхідний крок до пошуку роботи), повинна звернутись до Ради медсестер штату за дозволом на ліцензування, заповнивши спеціальну реєстраційну форму.

Якщо рідною мовою пошукувача кандидата є не англійська, він попередньо повинен пройти Test of English as a Foreign Language (TOEFL) – тест з англійської мови як іноземної і вказати його результати, причому важливо, щоб вони не були меншими 540 балів за умови складання письмового екзамену і 207 – комп'ютеризованого. Також додатково вимогою для випускників неамериканських закладів медсестринської освіти є проходження Commission on Graduates of Foreign Nursing Schools' (CGFNS) – додаткового іспиту, що повинен підтвердити спеціальну освіту, попередньо оцінює шанси складання NCLEX, є міжнародним і може складатись в будь-якому з багатьох центрів у різних країнах світу (в даний час в Україні такого центру не існує, детальну інформацію можна знайти на сайті www.cgfns.org).

Складання іспиту NCLEX є платним, причому при невдачі ви можете перездати його не раніше ніж через 91 день після попередньої спроби, проте необмежену кількість разів (і, звичайно, з повторною оплатою за кожен із них).

Рада медсестер визначає відповідність пошукувача вимогам до складання іспиту NCLEX (в тому числі беруть до уваги стан здоров'я даної особи, наявність проблем із законом у минулому, освіту тощо) і видає дозвіл на проходження ліцензування (Authorization to Test form – форма-дозвіл на складання іспиту) разом зі списком центрів та інструкцією щодо заповнення. Дозвіл надає кандидату спеціальний ідентифікаційний і авторизаційний номери (authorization number), необхідні при подачі заявки в центр тестування, що потрібно зробити протягом року з дня отримання дозволу. Дату іспиту для кандидатів, які складають його вперше, призначають протягом місяця з дня телефонного дзвінка в центр тестування, а при перездачі – протягом 45 днів. Відмінити або перенести дату складання іспиту можна не пізніше ніж за 2 дні до нього.

У центр тестування необхідно прибути за 30 хв до його початку, запізнення може стати причиною скасування заявки з необхідністю подання нової для нового тестування і повідомленням про це Ради медсестер штату.

Великого значення надають питанням безпеки. Щоб кандидата пропустили у приміщення тестового центру, він повинен мати авторизаційну форму та два посвідчення особи з його підписом і фотографією принаймні на одному з них. Перелік посвідчень особи, які можна використати в даному випадку, кандидат отримує разом із авторизаційною формою. Він повинен підписати спеціальну форму тестового центру, крім того, у нього візьмуть відбиток вели-

кого пальця та сфотографують. Ця фотографія буде прикріплена до результатів тесту для подальшої ідентифікації.

Після проходження всіх вищевказаних процедур та короткого інструктажу кандидата проводять до ізолюваного столика з комп'ютером, де він і буде складати іспит. Весь процес складання іспиту записується камерою спостереження, крім того, стати з місця можна лише з дозволу інструктора, а якщо необхідно відійти, то при поверненні також проводять ідентифікацію особи, тому всіх кандидатів попереджують, що обидва посвідчення особи потрібно постійно мати при собі.

Для проведення іспиту використовують унікальну комп'ютерну систему. Унікальність її полягає в можливості пристосовуватись і змінюватись відповідно до кожного кандидата в процесі іспиту, створюючи для кожного варіант, що відповідає його можливостям, так що кандидат не втрачає часу, відповідаючи на запитання, котрі є набагато складнішими чи суттєво нижчими його компетентності. Як це відбувається? Комп'ютер оцінює відповідь кандидата і, якщо вона є правильною, вибирає наступне питання вже вищого рівня складності. Коли ж відповідь не правильна, наступне питання буде легшим, і цей процес триватиме до завершення тестування. Для успішного складання іспиту NCLEX кандидат повинен відповісти мінімум на 75 питань, якщо він складає його для отримання ліцензії «зареєстрованої» медсестри (RN), і на 85 питань – ліцензованої практичної медсестри (LPN). Цікаво, що у випадку NCLEX-RN із 75 питань оцінюють лише 60, а 15 є так званими пробними питаннями, проте вони не відрізняються від звичайних, і кандидат не знає, відповідає він на реальне питання чи пробне. Ці пробні питання будуть включені до переліку повноцінних питань у наступні роки. Після отримання мінімально необхідної кількості відповідей комп'ютер робить висновок про рівень пошукувача – якщо кількість неправильних відповідей занадто велика згідно з вимогами, що існують на момент складання іспиту (а вони також щороку змінюються), то екзамен припиняють і вважають, його не складено; якщо ж кількість правильних відповідей достатньо висока, то екзамен вважають складеним і пошукувач одержує остаточний результат. Якщо правильних відповідей багато, але недостатньо для завершення іспиту, він продовжується доти, поки не буде встановлений остаточний результат, причому максимальна кількість питань для NCLEX RN становить 265, а для NCLEX-LPN – 205. Тривалість іспиту – до 5 год., цей час включає також інструктаж перед початком іспиту та дві десятихвилинні перерви (одну обов'язкову після перших 2 год екзамену, іншу – будь-коли за бажанням кандидата протягом наступних 3 год). Кандидат може зробити і додаткову перерву, але це не означає збільшення часу на тестування. Результати іспиту оцінюють двічі – спочатку за допомогою комп'ютера, а потім у центрі тестування, і кандидат отримує їх протягом місяця з дня складання іспиту. Окрім результатів, Рада медсестер штату може надати так званий «діагностичний профіль», що показує, які галузі пошукувач знає добре, а яким повинен приділити більшу увагу для успішного складання іспиту наступного разу.

Потрібно зазначити, що відсоток складання іспиту NCLEX є важливим критерієм престижності освітнього закладу й одним з головних, які бере до уваги абітурієнт при його виборі. Безумовно, цей відсоток майже вдвічі вищий у випускників американських медсестринських шкіл порівняно з іноземними. Цікаво також те, що він набагато нижчий серед осіб, що складають іспит повторно, тобто NCLEX можна вважати об'єктивним способом оцінки знань випус-

кника. Аналогічно його вважають критерієм якості медсестринської освіти в інших країнах, громадяни яких бажають працювати у США і повинні скласти цей же іспит.

Висновок. Запровадження незалежного ліцензування дозволяє суттєво підвищити професійний рівень медичних працівників і є ефективним методом відсіювання осіб з недостатньою професійною підготовкою. Порівняльно-педагогічний аналіз досвіду професійної підготовки медичних сестер у США дозволяє визначити шляхи удосконалення сучасної вітчизняної медсестринської освіти, ви-

явити позитивні аспекти зарубіжного педагогічного досвіду, сприятиме науковому обґрунтуванню напрямів розвитку сестринської освіти в Україні у період її інтеграції в освітній простір, що є одним із стратегічних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти України.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в розробці нових методик оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх медичних сестер, що оптимізуватимуть процес навчання фахівців сестринської справи в університетах України.

Література та джерела

1. Targonski R. If you want to study in the United States. Graduate and professional study and research / Rosalie Targonski– The Department of State, 2003. – 149 p.
2. Potter P.A. Basic nursing / P.A.Potter, A.G.Perry. – Mosby, 2003. – P.525-538
3. Berlin L. Enrollments and graduations in baccalaureate and graduate programs in nursing / L.Berlin, G.Mednash (AACN Publication No. 98-99-1). – Washington, DC: American Association of Colleges of Nursing, 2000. – P.3-5
4. Dochterman J.M. Current issues in nursing / J.M.Dochterman, H.K.Grace – Mosby, 2001. – P.5-82
5. Silvestri L.A. Saunders Comprehensive Review for NCLEX-RN / L.A.Silvestri– W.B. Saunders company, 2002. – 1195 p.

В статье проанализированы особенности системы контроля качества медсестринского образования в США. Описан алгоритм проведения и подготовки заданий к лицензионному экзамену для медсестер в этой стране. Представлено как теоретические аспекты, так и практические вопросы сдачи этого экзамена и оценка результатов. Данные, приведенные в статье, будут способствовать оптимизации процесса обучения специалистов сестринского дела в университетах Украины и могут быть использованы при дальнейшей разработке новых методик оценки уровня профессиональной подготовки будущих медицинских сестер.

Ключевые слова: качество образования, медсестринское образование, лицензирование, экзамен, тестовые вопросы, NCLEX.

In this article the peculiarities of control quality of nursing education system in the USA have been analyzed. The algorithm implementation and training tasks to the licensed examination for nurses in this country has been described. Theoretical aspects as well as practical issues of passing this exam and assessment results have been given. The data will help to optimize the learning process of nursing education specialists in universities of Ukraine and can be used in the further development of new methods of evaluation of professional training of future nurses.

Key words: quality of education, nursing education, licensing, exam, test questions, NCLEX.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 33

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 20.11.2014. Підписано до друку 27.11.2014.
Формат 60х84/8. Папір офс. Гарнітура Arial Narrow.
Друк різогр. Ум. друк. арк. 25,34. Наклад 300 прим. Замовл. №113.

Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців
виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3m №32 від 31 травня 2006 року