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

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 37

Ужгород – 2015

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 37

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:
Козловська І.М. *доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ДВНЗ «УжНУ»*
Староста В.І. *доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ДВНЗ «УжНУ»*
Шандор Ф.Ф. *доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри туризму ДВНЗ «УжНУ»*
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»*
Букач М.М. *доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет ім.В.О.Сухомлинського*
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*
Товканець Г.В. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету*
Кіш Янош, *доктор психології, професор, Дебреценський університет, Угорщина*
Норман Джудіт, *доктор соціальної роботи, професор, Університет Брігам Янг, США*

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет», протокол №3 від 24 березня 2015 року

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

© Ужгородський національний університет, 2015

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 37

Uzhhorod – 2015

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Scientific Herald of Uzhhorod National University:
Series: «Pedagogy. Social Work». – № 37

Editorial Board

Editor-in-Chief: **Kozubovska Iryna.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Sociology and Social Work Department of Uzhhorod National University*

Editor of the issue: **Bartosh Olena.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Sociology and Social Work Department of Uzhhorod National University*

Editorial Notes: **Opachko Magdalyna.** *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department of Uzhhorod National University*

Members of Editorial Board:

Kozlovska Iryna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department,Uzhhorod National University*
Starosta Volodymyr. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department,Uzhhorod National University*
Shandor Fedir. *Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of Tourism Department, Uzhhorod National University*
Gvozdyak Olga. *Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of German Philology Department, Uzhhorod National University*
Rosul Vasyl. *Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Pedagogy Department, Uzhhorod National University*
Bukach Mykola. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mykolaiv National University named after V.Sukhomlynskyy*
Polischuk Vira. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Work Department, V.Gnatiuk Ternopil National Pedagogical University*
Polischuk Yuriy. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Pedagogy Department, V.Gnatiuk Ternopil National Pedagogical University*
Tovkanets Ganna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education of Mukachevo State University*
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 №3 from March 24, 2015

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

© Uzhhorod National University, 2015

ЗМІСТ

Бабенко Андрій. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТЬ "ІНТЕГРАЦІЯ" ТА "ІНТЕГРАЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ" 9
Багрій Марія. ТЕОРЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ СТИЛЮ В ДОРОБКУ ІГОРЯ КОСТЕЦЬКОГО 12
Байбакова Ольга. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ 14
Бондар Тамара. ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США 16
Варга Наталія. МОТИВАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ САМОЗАЙНЯТОСТІ НАСЕЛЕННЯ 20
Війчук Тарас, Дільний Володимир. ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНИЙ МЕТОД У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ 23
Гаркович Олексій. ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ 26
Герлянд Тетяна. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ІНТЕГРОВАНИХ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ КУРСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ В АГРАРНИХ ПТНЗ 28
Гордієнко Ірина. АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА ОСНОВІ МЕТОДУ АНАЛОГІЇ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ ТА ФІЗИКИ 31
Горішна Надія. КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ПРОТИДІЇ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ 34
Горпініч Тетяна. МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ САМОКОНТРОЛЮ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 37
Депчинська Іветта. РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ В ПЕРІОД 1919-1939 р.р. 40
Дябел Лариса. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ 43
Єгорова Вероніка. ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПСИХОДРАМИ ТА СОЦІОДРАМИ ЯК РІЗНОВИДІВ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ (НА ПРИКЛАДІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ) 46
Жиленко Руслан. РІВЕНЬ ЗАДОВОЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ» ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ 48
Жовніренко Яна, Висоцька Олена. ДЕЯКІ АСПЕКТИІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МИВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 55
Зварич Ольга. КЕРІВНІ ПРИНЦИПИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ В УКРАЇНІ 57
Зубрицький Ігор. ПРОБЛЕМА СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ЧАСОПИСУ «УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» (1925-1939 рр.) 60
Кабак Віталій. ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 63
Кабусь Наталя. ВИСВІТЛЕННЯ ЕВОЛЮЦІЇ ПОГЛЯДІВ НА СТАЛИЙ СУСПІЛЬНИЙ РОЗВИТОК В ІСТОРІЇ СВІТОВОЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ 67
Калаур Світлана, Топоренко Олександр. СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ 70
Кожокар Марина. ФОРМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ БУКОВИНИ (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ СТ.) У ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСЬКОГО ТОВАРИСТВА «СОЮЗ» 74
Козубовська Ірина, Стойка Олеся. ФІНАНСОВА ПІДТРИМКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В США 77
Корінна Ганна. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ 80
Котєнєва Ірина. ЕСТЕТИЧНЕ В ПРИРОДІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИКО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ 83
Котєнєва Юлія. ПРО СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ 86
Кравчина Тетяна. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ РОЗУМІННЮ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ СТУДЕНТІВ ВНЗ 90
Лаптєва Марія. ДИСТАНЦІЙНІ НАВЧАЛЬНІ СИСТЕМИ В ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ 93
Левицька Людмила. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 96
Літовка Олена. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЧЕРЕЗ КАТЕГОРІЮ ОСОБИСТОСТІ 99
Лупаренко Світлана. ВТРАТА СПЕЦИФІКИ ДИТИНСТВА: СУТЬ ТА ПРИЧИНИ 101
Марфинець Надія. АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ "ЕНВАЙРОНМЕНТАЛІЗМ", "ЕНВАЙРОНМЕНТАЛЬНА ПЕДАГОГІКА" 105
Маслій Олег. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СКЛАДУ З ПИТАНЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО АДАПТАЦІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ СЛУЖБИ У ВІЙСЬКАХ 108
Махиня Наталія. ОСВІТА ДОРОСЛИХ У РЕТРОСПЕКТИВІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ 111
Мешко Галина, Мешко Олександр. ФОРМУВАННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ 113
Мішеніна Тетяна. МЕТОДИ ПІЗНАННЯ У ЗМІСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 116
Олендр Тетяна. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАНЯТТЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 119
Опачко Магдалина, Міс Йосип. ПЕДАГОГІЧНЕ СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ 122
Павлишин Галина, Прокоп Ірина. СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ У ПАРАДИГМІ ІНФОТЕХНОЛОГІЙ 126
Поліщук Юрій. ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ ДО РОБОТИ З ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОМАНІЇ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ 129
Помирча Світлана, Дзюба Марина. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТНОСТІ СТУДЕНТІВ 133
Попович Ірина. ФОРМИ І МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 135
Постова Світлана. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ ГУРТКА З ІНФОРМАТИКИ 137
Потапчук Ольга. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 141
Пришляк Оксана. УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 144
Рабійчук Сергій. СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ І ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ВИСОКОМОРАЛЬНИЙ СУСПІЛЬНИЙ ВЗІРЕЦЬ У ПРОТИДІЇ СОЦІАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ 146
Резничук Ганна, Василенко Олена. ПІДГОТОВКА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ 150
Роман Сергій. РЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЕМ ХІМІЇ ПРИНЦИПУ ІСТОРИЗМУ ПРИ ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ 152
Ростока Марина. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОБЛІКОВЦІВ З РЕЄСТРАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКИХ ДАНИХ 155
Рум'янцева Катерина, Вільчинська Олена, Добровольська Наталія. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ФАХОВИХ ЗАВДАНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ "МАТЕМАТИКА ДЛЯ ЕКОНОМІСТІВ" 158
Сідун Мар'яна. ВИКОРИСТАННЯ ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 161
Сливка Лариса. МУЗИКОТЕРАПІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ІСТОРИЧНЕ І ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ 164
Смук Оксана, Козубовський Максим. ВПЛИВ ЦІННІСНО-НОРМАТИВНОЇ ДЕЗІНТЕГРАЦІЇ НА ПРОЯВИ ДЕВІАЦІЙ 166
Сойма Наталія. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ 169
Соломко Надія, Лосик Вікторія,Тимошенко Володимир. ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО-СПРЯМОВАНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 171
Стрижак Світлана. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 174
Тернопільська Валентина, Андрущенко Іван, Якимець Дмитро. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАДІОЕЛЕКТРОННОГО ПРОФІЛЮ 176
Титунь Оксана. ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНО-РЕФЛЕКСИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ 180
Федоруц Микола. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПАРТНЕРСЬКОЇ СПІВПРАЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І РОДИН 184
Фізеші Октавія. ДО ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ НА РІДНОМОВНЕ НАВЧАННЯ (ЧЕХОСЛОВАЦЬКИЙ ПЕРІОД, 1919-1939) 186
Царик Ольга. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ШКОЛАХ ГАЛИЧИНИ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ XX ст. 189
Цибанюк Олександра. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО (СТУДЕНТСЬКОГО) ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА МАСОВОГО СПОРТУ СУЧАСНОЇ РУМУНІЇ 193
Чайковська Ганна. ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ 195
Чумак Лариса. КОМПЕТЕНЦІЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА 199
Шпеник Сільвія. СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ ГРУПИ «РИЗИКУ» В США 202
Шумська Ольга. ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ 205
Чорна Ольга. РОЗВИТОК СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ НІМЕЧЧИНИ 209

CONTENT

Babenko Andriy. ESSENCE AND CONTENT OF TABLE OF CONTENTS OF CONCEPTS "INTEGRATION" AND "INTEGRATION LESSON" ... 9
Bagriy Maria. THEORETICAL CONCEPT OF STYLE IN THE WORKS OF IGOR KOSTETSKII ... 12
Baybakova Olga. PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION ... 14
Bondar Tamara. PHASES OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA ... 16
Varha Natalya. MOTIVATIONAL MECHANISM OF DEVELOPMENT OF POPULATION SELF-EMPLOYMENT ... 20
Viychuk Taras, Dilnyi Volodymyr. THE HISTORICAL-GENETIC METHOD OF STUDYING MATHEMATICS ... 23
Garkovych Oliksii. PEDAGOGICAL DESIGNING OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS ... 26
Gerlyand Tetyana. THE MAIN APPROACHES TO THE CONCTRUCTION OF INTEGRATED VOCATIONAL COURSES OF GENERAL EDUCATION IN AGRICULTURAL VOCATIONAL INSTITUTIONS ... 28
Hordiienko Iryna. ACTIVATION OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS ON THE BASIS OF METHOD OF ANALOGY IN STUDIES OF MATHEMATICS AND PHYSICS ... 31
Horishna Nadia. COUNSELING AS A METHOD OF SOCIAL WORK IN COMBATING HUMAN TRAFFICKING ... 34
Horpinich Tetiana. LANGUAGE PORTFOLIO AS A MEANS OF SELF-CONTROL IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING ... 37
Depchynska Ivetta. THE DEVELOPMENT OF HUMANITARIAN EDUCATION IN TRANSCARPATIA IN 1919-1939 ... 40
Dyabel Larysa. FEATURES OF YOUTH SOCIALIZATION IN TERMS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK IN PUBLIC ORGANIZATIONS ... 43
Yegorova Veronika. APPLICATION OF PSYHODRAMA AND SOCIODRAMA ELEMENTS AS KINDS OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF QUALIFICATION IMPROVEMNT OF SCIENTIFIC-EDUCATIONAL WORKERS) ... 46
Zhylenko Ruslan. LEVEL OF STATE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION "UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY" STUDENTS SATISFACTION WITH THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES ... 48
Zhovnirenko Yana, VisotskaOlena. SOME ASPECTS OF FUTURE PRE SCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR ENGLISH TEACHING OF PRE SCHOOL CHILDREN ... 55
Zvarych Olga. GUIDELINES ON SOCIAL WORK WITH THE INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN UKRAINE ... 57
Zubrytskyy Ihor. THE PROBLEMS OF SEX EDUCATION ON THE PAGES OF THE PEDAGOGICAL MAGAZINE «UKRAINIAN SCHOOL» (1925-1943) ... 60
Kabak Vitalij. BACKGROUND OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROSPECTIVE ENGINEERS-TEACHERS TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITIES TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY ... 63
Kabus Natalia. COVERAGE OF THE EVOLUTION OF VIEWS ON SOCIETY SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE HISTORY OF THE WORLD SCIENTIFIC THOUGHT ... 67
Kalaur Svitlana, Toporenko Oleksandr. MODERN INTERACTIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES IN LEARNING PROCESS ... 70
Kozhokar Maryna. FORMS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNG GENERATION OF BUKOVINA (second half of the nineteenth century) IN THE ACTIVITY OF THE UKRAINIAN STUDENT SOCIETY «SOUZ» ... 74
Kozubovska Iryna, Stoyka Olesya. FINANCIAL SUPPORT OF THE STUDENT YOUTH IN THE USA ... 77
Korinna Ganna. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS TO THE GENDER-ROLE SOCIALISATION OF PRESCHOOLERS ... 80
Koteneva Iryna. AESTHETIC IN NATURE AS THE MEAN OF FORMATION OF AESTHETICS-ECOLOGICAL CULTURE OF A PERSON ... 83
Kotyenyeva Yulia. COMPONENTS OF PEDAGOGICL COLLEAGE STUDENTS PROFESSIONAL CAREER ... 86
Kravchyna Tetyana. METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE TEXTS' UNDERSTANDING TO STUDENTS OF HIGHER INSTITUTIONS ... 90
Laptyeva Marya. DISTANCE LEARNING SYSTEMS IN THE PRACTICE OF FOREIGN STUDENTS TRAINING ... 93
Levytska Lyudmyla. RECOMMENDATIONS CONNECTED WITH PSYCHO-PEDAGOGICAL PROVIDING OF ACCOMPANIMENT OF STUDYING OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT ... 96
Litovka Olena. TO THE ISSUE OF PROFESSIONAL POSITION OF A FUTURE TEACHER THROUGHT THE PRISM OF A CATEGORY OF PERSON ... 99
Luparenko Svitlana. THE LOSS OF CHILDHOOD SPECIFICITY: THE ESSENCE AND THE REASONS FOR THE LOSS ... 101
Marfynets Nadiya. ANALYSIS OF DEFINITIONS OF "ENVIRONMENTALISM", "ENVIRONMENTAL PEDAGOGY" ... 105
Masliy Oleg. GUIDELINES FOR THE RESEARCH AND TEACHING STAFF ON ISSUES OF TRAINING THE FUTURE OFFICERS TO ADAPT THE INITIAL SERVICE IN THE ARMY ... 108
Makhynya Nataliya. ADULT EDUCATION IN RETROSPECTIVE: EUROPEAN HISTORICAL ASPECT OF THE QUESTION ... 111
Meshko Galyna, Meshko Oleksandr. DEVELOPING PSYCHOTHERAPEUTIC POSITION OF FUTURE TEACHER AS A BASIS OF REALIZING OF VALEOLOGICAL TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL INTERACTION ... 113
Mishenina Tetyana. METHODS OF COGNITION IN THE CONTEXT OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES ... 116

Olendr Tetyana. METHODOLOGICAL SPECIFICS OF FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES WORKSHOP FOR THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES 119
Opachko Magdalyna, Mis Yosyp. PEDAGOGICAL STIMULATION OF STUDENTS IN LEARNING PHYSICS IN HIGH SCHOOL 122
Pavlyshyn Halyna, Prokop Iryna. SPECIFICITY OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE SPEECH TRAINING IN INFORMATION TECHNOLOGIES PARADIGM 126
Polishchuk Yuriy. INVOLVEMENT OF YOUTH PUBLIC ORGANIZATIONS TO THE DRUG ABUSE PREVENTION AMONG PUPILS 129
Pomyrcha Svitlana, Dziuba Maryna. INFORMATION TECHNOLOGY AS MEANS OF FORMATION OF STUDENTS' LEXICOGRAPHICAL COMPETENCE 133
Popovych Iryna. FORMS AND METHODS OF EDUCATIONAL PROCESS IN UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN 135
Postova Svitlana. DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF SENIOR PUPILS ON COMPUTER SCIENCES LESSONS 137
Potapchuk Olga. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE ENGINEER-TEACHERS TO THE PROFESSION ACTIVITY ON USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES 141
Pryshlyak Oksana. INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO FUTURE TEACHERS 144
Rabiychuk Sergiy. THE SYSTEM OF VALUES AND VALUE ORIENTATIONS AS A MORAL PUBLIC EXAMPLE IN OVERCOMING SOCIAL CONFLICTS 146
Reznychuk Ganna, Vasylenko Olena. PREPARING THE MODERN YOUTH TO THE FAMILY LIFE 150
Roman Sergiy. REALIZATION BY THE CHEMISTRY TEACHER OF THE HISTORICISM PRINCIPLE WHILE FORMING ECOLOGICAL AND HUMANISTIC VALUES AT SCHOOL STUDENTS 152
Rostoka Maryna. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF ACCOUNTANTS WITH REGISTRATION OF ACCOUNTING DATA 155
Rumyantseva Kateryna, Vilchynska Olena, Dobrovolska Nataliia. PEDAGOGICAL ASPECTS OF CREATIVE SUBJECTS SPECIFIC TASKS WHILE TEACHING "MATHS FOR ECONOMISTS" 158
Sidun Maryana. USING GAME WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS 161
Slyvka Larysa. MUSIC THERAPY IN EDUCATIONAL PROCESS: HISTORICAL AND THEORETICAL BASIS 164
Smuk Oksana, Kozubovskyy Maxym. INFLUENCE OF VALUES AND NORMATIVE DISINTEGRATION ON DEVIATIONS MANIFESTATIONS 166
Soyma Natalia. FOREIGN EXPERIENCE OF REHABILITATION OF MALADJUSTED CHILDREN 169
Solomko Nadiya, Losyk Viktoriya, Tymoshenko Volodymyr. THE FORMATION OF HUMANISTIC-DIRECTED PHYSICAL CULTURE IN STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALITIES 171
Stryzhak Svitlana. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL TRAINING OF CHEMISTRY TEACHERS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 174
Ternopilska Valentyna, Andruschenko Ivan, Yakimets Dmytro. TECHNOLOGY OF STUDIES AS THE WAY OF FORMING TECHNICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF RADIO ELECTRONIC PROFILE 176
Tytun Oksana. RESEARCHING THE TEACHING-REFLEXIVE COMPONENT OF STUDENTS` READINESS TO EDUCATIONAL WORK AT SCHOOL 180
Fedoruts Mykola. FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF PARTNERSHIP COOPERATION BETWEEN SCHOOLS AND PUPILS FAMILIES 184
Fizeshi Oktaviia. TO THE ISSUE OF PEDAGOGICAL QUALIFICATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN CONDITIONS OF PASSING TO MOTHER TONGUE STUDIES (CZECH-SLOVAKIAN PERIOD, 1919-1939) 186
Tsaryk Olga. METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF SPEECH CULTURE OF GALICIA SCHOOLS PUPILS OF THE INTERWAR PERIOD OF THE TWENTIETH CENTURY 189
Tsybanyuk Olexandra. REGULATORY SUPPORT OF SCHOOL (STUDENT) PHYSICAL EDUCATION AND MASS SPORT OF MODERN ROMANIA 193
Chaikovska Anna. STUDENTS' ECOLOGY EDUCATION IN HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF WESTERN EUROPE 195
Chumak Larisa. COMPETENCE OF INTERPRETATION OF ARTISTIC WORKS AS COMPONENT OF PROFESSIONAL SKILL OF A TEACHER – PHILOLOGIST 199
Shpenyk Silviya. SOCIAL-LEGAL DEFENCE OF CHILDREN AT «RISK» IN THE USA 202
Shumska Olha. THE PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF NATURAL SCIENCES SPECIALISTS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE 205
Chorna Olga. THE DEVELOPMENT OF QUALITY MONITORING SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: THE RELEVANCE OF USE OF GERMAN EXPERIENCE 209

УДК 37.013

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТЬ "ІНТЕГРАЦІЯ" ТА "ІНТЕГРАЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ"

Бабенко Андрій Леонідович
м.Кіровоград

У статті систематизується, теоретично узагальнюється та уточнюється система понять і термінів, які використовуються при розробці проблеми інтеграції в освіті. Розкриваються різні підходи до розуміння сутності поняття "інтеграція" та відображаються основні тлумачення цього терміну у довідникових, словниково-енциклопедичних і педагогічних виданнях, наукових дослідженнях. Уточнюється, розширюється й поглиблюється зміст поняття "інтеграційні заняття", визначаються сутнісні їхні характеристики, відмінності від традиційних занять.

Ключові слова: інтеграційні процеси, інтеграція, інтегрований урок, інтеграційні заняття.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти інтеграція набуває особливо важливого значення. Академік В.І.Ільченко наголошує увагу на тому, що інтегративний підхід "веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі; предмета, курсу, розділу, теми. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань" [1, с.356]. Стратегічним напрямком оновлення процесу навчання має стати інтеграція навчального матеріалу з різних дисциплін. Такий підхід сприятиме активізації сприймання матеріалу, досягненню синтетичності та цілісності знань.

Аналіз досліджень і публікацій. Інтеграційні процеси в освіті розглядаються й аналізуються в роботах багатьох науковців. Г.А.Білецька, К.І.Волинець, Я.М.Кміт, І.М.Козловська, Д.І.Коломієць, В.В.Моштук, М.О.Сова та ін. визначають та обґрунтовують філософські основи інтеграції знань в освіті; педагогічні умови, дидактичні та методичні основи інтеграції тощо. Теоретико-методологічні аспекти дидактичної інтеграції розглядають С.У.Гончаренко, І.М.Козловська, Р.С.Гуревич, С.Ф.Клепко, Я.М.Кміт, Я.М.Собко та ін. Пошук шляхів вирішення проблеми інтеграції знань та інтегрованих занять здійснюють Т.В.Тхоржевська, М.Р.Арцишевська, В.К.Сидоренко, С.У.Гончаренко, С.П.Ткаченко та інші.

Мета статті полягає в узагальненні, уточненні та конкретизації сутності поняття "інтеграція", обґрунтуванні значення поняття "інтеграційні заняття" та визначенні їх відмінних особливостей.

Виклад основного матеріалу. Термін "інтеграція" має множинність визначень. У різноманітних словниково-енциклопедичних виданнях він розглядається у мовному, філософському, логічному, соціологічному, гносеологічному та інших аспектах й означає об'єднання в єдине ціле будь-яких частин або елементів, визначається як процес або дія цього об'єднання. Також поняття "інтеграція" вказує на об'єднання в ціле якихось диференціальних частин, зближення, взаємозв'язок, сполучення окремих елементів. Інтеграційне об'єднання диференціальних частин визначається станом їх сполученості. При цьому, якщо інтеграційні процеси відбуваються в межах існуючої системи, то це призводить до підвищення рівня її цілісності та організованості; якщо ж інтеграційні процеси призводять до виникнення нової системи з раніше не зв'язаних елементів, то її окремі частини матимуть різний ступінь автономії.

Так, наприклад, у тлумачному словнику української мови інтеграція визначається, як "об'єднання чого-небудь в єдине ціле" [2, с.237], а у Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що "інтеграція – це об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі" [3, с.500].

Особливе значення мають визначення сутності терміну "інтеграція" в довідникових та енциклопедичних педагогічних виданнях. У педагогічному словнику за ред. М. Д. Ярмаченка інтеграція тлумачиться як поняття, що означає як стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану [4, с.229].

Автори соціолого-педагогічного словника визначають, що "інтеграція" – це сторона процесу розвитку, яка пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів, а у ході процесів інтеграції в уже сформованій системі, або у новій системі, яка виникла з раніше незв'язних елементів, збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, зокрема надбудовуються нові рівні управління [5, с.94]. А в короткому педагогічному словнику визначення поняттю інтеграція знаходимо у словосполученні "інтеграція навчання", де інтеграція тлумачиться як "відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів". Виділяються різні види інтеграції: тематична інтеграція – здійснення відбору та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного й всебічного вивчення важливих наскрізних тем; повна інтеграція – створення інтегрованих курсів на основі об'єднання в єдине ціле знань з різних предметів [6, с.36].

У словнику-довіднику "Педагогіка вищої школи" дається визначення, що "інтеграція" – це доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [7, с.130].

Таким чином, у довідникових та енциклопедичних педагогічних виданнях, так як і в словниково-енциклопедичних виданнях, термін "інтеграція" тлумачиться як об'єднання частин.

Учені І.Д.Зверєв, Г.І.Батуріна визначають інтеграцію як цілісність системи навчання. На думку І.П.Яковлєва, інтеграція – це процес розвитку системи, у результаті чого виникає вища, головна інтегральна якість – цілісність або органічна цілісність. Тобто, інтеграція виражає динаміку системи, а цілісність – результат руху [8, с.16-19].

І.М.Козловська, Л.П.Загорулько вбачають суть інтеграції не просто в об'єднанні, а у взаємопроникненні. Як стверджує І.М.Козловська, це таке взаємопроникнення елементів одного об'єкта в структуру іншого, внаслідок якого виникає не додавання, не поліпшення якості двох об'єктів, а повністю новий об'єкт зі своїми властивостями. Предметом інтеграції, зазначає дослідниця, можуть бути і компоненти емпіричного рівня, і високі рівні систематизації знання [9, с.52].

Як принцип навчання розглядає інтеграцію В. Ф. Радкіна. Вона вважає, що інтеграція базується на гармонійному об'єднанні знань на основі спільності наукового змісту, предмета, об'єкта, цілей викладання та подібності наукових понять і термінів [10, с.61].

Отже, інтеграція розглядається науковцями як процес об'єднання, взаємопроникнення або стан відбудови, поповнення, відновлення в ціле раніше ізольованих частин (означає результат інтеграції або дію, яка веде до цього

результату).

У процесі наукової розробки теоретичних, методологічних та практичних аспектів інтеграції науковці роз'яснюють особливість інтегрованих форм проведення занять як у загальноосвітній, так і у вищій школі та їх відмінність від занять з міжпредметними зв'язками.

Визначення інтегрованих уроків дають М.Д.Ярмаченко та С.У.Гончаренко. На думку авторів, інтегрований урок – це особливий тип уроку, на якому вивчається взаємопов'язаний матеріал двох або кількох предметів, тобто даються знання одночасно з декількох навчальних дисциплін, випробовуються різні засоби вирішення проблеми. При проведенні таких уроків, зазначають науковці, в одних випадках учителі об'єднуються у відповідні кафедри і спільно готуються до уроків; в інших – урок ведуть два або три вчителі взаємопов'язаних предметів одночасно, кожен веде свою галузь [4, с.230; 11, с.198]. С.У.Гончаренко підкреслює, що інтегрований урок має такі цілі: 1) вивчення предметів на високому рівні системності знань; 2) розвиток співробітництва педагогів: 3) формування в учнів переконань у зв'язаності предметів, цілісності світу. Тому такі уроки доцільно проводити у тих випадках, коли знання матеріалу одних предметів необхідне для розуміння суті процесу, явища при вивченні іншого предмета [11, с.198].

Інтегрований урок як спеціально організований урок, спрямований на розгляд і вирішення якоїсь проблеми, визначає І.С.Костарєв. Він вважає, що інтегрований урок дозволяє домогтися цілісного, синтезованого сприйняття досліджуваного питання, але мета такого уроку може бути досягнута лише при об'єднанні знань з різних предметів. І.С.Костарєв виділяє такі ознаки інтегрованого уроку: це спеціально організоване заняття, тобто, якщо воно спеціально не організоване, то воно взагалі може не відбутися або розпадеться на окремі елементи, не об'єднані загальною метою; мета такого заняття специфічна (об'єднана); вона може бути поставлена, наприклад, для: а) більш глибокого проникнення в суть проблеми, що вивчається; б) підвищення інтересу до предмета; в) цілісного, синтезованого сприйняття питань, що вивчаються з даної теми; г) економії навчального часу [12].

М.М.Фіцула підкреслює, що для інтегрованих уроків характерне таке структурування змісту й форми, яке викликає передусім інтерес в учнів і сприяє їх оптимальному розвитку й вихованню. Однак виявляючи особливості цих типів уроків, він зазначає, що на інтегрованих уроках матеріал кількох тем подається блоками", тоді як "міжпредметні уроки ставлять за мету "спресувати" матеріал кількох предметів, [13, с.167].

Роз'яснюючи відмінність інтегрованих уроків від уроків із застосуванням міжпредметних зв'язків О.А.Комар, О.М.Лобановська, Л.І.Лаптєва зазначають, що інтеграція передбачає об'єднання матеріалу з двох або більше предметів для цілісного його сприймання, а при застосуванні міжпредметних зв'язків на уроці використовується певний матеріал з інших предметів [14, с.16].

О.Я.Савченко визначає інтегрований урок як такий, що проведений на основі інтеграції навчального матеріалу з кількох предметів, об'єднаних навколо однієї теми. Такі уроки, вважає вона, сприяють інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, включити учнів у різні, несхожі між собою, види діяльності, досягти цілісності знань. Уроки інтегрованого змісту та уроки з використанням міжпредметних зв'язків – це різні дидактичні поняття. Міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення певної теми. Це окремі короткочасні моменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття. Натомість, на інтегрованому уроці поєднуються блоки знань з різних предметів, підпорядковані одній темі, учні ознайомлюються зі змістом різних предметів і включаються у різні, несхожі між собою, види діяльності. О. Я. Савченко наголошує на тому, що надзвичайно важливо визначити головну мету інтегрованого уроку, те, як він сприятиме цілісності навчання, формуванню знань на якісно новому рівні, вважає, що метою інтегрованих уроків є створення передумов для різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання [15, с.292-294].

Співзвучну точку зору висловлює Н.І.Присяжнюк, яка вважає, що інтегрований урок – це урок, побудований на основі зінтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін, об'єднаних однією темою [16, с.27].

Отже, інтегрований урок передбачає поєднання блоків знань з різних предметів та різних видів діяльності, підпорядкованих одній темі.

Визначення таких інтегрованих форм проведення занять у вищій школі, як інтегрована лекція, інтегроване практичне заняття, інтегрований семінар знаходимо у дисертаційному дослідженні С.П.Ткаченко. Автор вважає, що інтегрована лекція – це логічний, систематичний, послідовний і всебічний виклад того або іншого наукового питання на міжпредметній основі з різних навчальних дисциплін. У процесі проведення інтегрованих лекцій, на думку С.П.Ткаченко, реалізуються, крім функцій традиційних, такі функції: інформаційно-узгоджувальна, яка полягає в передачі студентам підібраного й структурованого навчального матеріалу. Змістовий аспект таких лекцій забезпечує формування системи інтегрованих знань, які підлягають засвоєнню; логіко-методологічна – полягає у виконанні завдань формування цілісного та творчого мислення студентів на основі зв'язків між різними дисциплінами; психологічна – полягає у врахуванні психологічних особливостей кожного студента або групи студентів для підвищення ефективності навчального процесу [17, с.74-75].

Інтегровані практичні заняття, за визначенням автора, – це заняття, проведені під керівництвом викладача у навчальній аудиторії, спрямовані на поглиблення споріднених науково-теоретичних знань й оволодіння певними методами самостійної роботи з різних дисциплін. У процесі таких занять виробляються практичні вміння співставляти, порівнювати, узагальнювати, аналізувати тощо. Семінарське заняття як інтеграційна форма – це заняття, у процесі підготовки та проведення якого студенти захищають наукові положення й висновки на основі самостійно отриманих знань у процесі підготовки до нього [17, с.86-89].

На основі аналізу наукових робіт та особистої практичної діяльності, ми визначили такі особливості інтеграційних занять порівняно з традиційними:

– інтеграційні заняття відносяться до нестандартних, інноваційних занять. Це заняття, яке ґрунтується на матеріалі двох або кількох сумісних дисциплін на основі внутрішньопредметної або міжпредметної інтеграції, коли навчальний матеріал підпорядковується одній темі, що дозволяє домогтися цілісного, синтезованого сприйняття та глибоких різнобічних знань про об'єкт вивчення;

– мета інтеграційного заняття полягає у встановленні безпосередніх зв'язків між окремими явищами та розділами навчальних дисциплін. Виявляється підкреслене прагнення до формування цілісного розуміння проблеми на основі внутрішньопредметної, міжпредметної та міжсистемної інтеграції;

– на інтеграційному занятті позиція викладача і студента виявляється у партнерстві. Викладач – авторитетна, довірена особа, організатор спільної діяльності, який заохочує студентів до виявлення особистісного ставлення до виконуваної роботи, створює такі навчальні ситуації, які спрямовують діяльність у творче русло. Студент – активна, творчо мисляча особистість, яка виявляє прагнення до подальшої пізнавальної діяльності. Центр уваги викладача

і студентів зміщується з оволодіння окремими елементами на вивчення смислового їх значення;

– на інтеграційному занятті переважають діалогічний та демократичний стилі спілкування, суб'єкт-суб'єктні відносини, що створює атмосферу співробітництва;

– на інтеграційному занятті переважають такі методи та прийоми засвоєння знань та види діяльності студентів: постановка проблемних завдань; проблемний, частково-пошуковий, дослідницький методи; спостереження, співставлення, порівняння, узагальнення, синтез тощо; система практичних завдань інтегрованого характеру; встановлення залежностей між певними факторами, пояснення їх змісту; пошук альтернативного підходу до вирішення проблеми. Переважає самостійна дослідно-пошукова діяльність студентів;

– методика роботи на інтеграційному занятті передбачає вибір та варіативність з боку викладача. Інтеграційні заняття не мають і не можуть мати сталої методичної структури;

– інтеграційні заняття мають такі психолого-педагогічні можливості: сприяють формуванню аналітико-синтетичного мислення; розвивають логічне, предметно-інтегративне та професійне мислення; потребу в системному підході до об'єкта пізнання, аналізу та порівняння процесів та явищ; дають можливість більш повного осмислення того навчального матеріалу, різні аспекти якого не можуть бути розкриті засобами якогось одного навчального предмета; формують прагнення до самостійної оцінки; розвивають та стимулюють пізнавальні інтереси та творчі здібності студентів, активізують їх пізнавальну діяльність; сприяють узагальненню знань, комплексному їх використанню; формують уміння переносити знання з однієї галузі науки в іншу та уміння самостійно здійснювати інтеграцію у практичній діяльності в школі;

– інтеграційні заняття мають значно більший розвивальний потенціал, оскільки передбачають звернення до інших освітніх галузей, різнобічний підхід до вирішення певних проблем; за своїм змістом більше, ніж традиційні, задовольняють пізнавальні інтереси і потреби сенсорного розвитку, стимулюють пізнавальну активність студентів.

Разом із тим, інтеграційні заняття не заперечують традиційної предметної системи. Вони є можливим способом її вдосконалення, подолання недоліків, спрямовані на поглиблення взаємозв'язків між предметами й відіграють позитивну роль у формуванні знань, сприяють розумовому розвиткові, навчають робити певні порівняння, знаходити аналогії тощо.

Висновок. Отже, інтеграційні процеси, які відбуваються в освіті, передбачають упровадження в навчальний процес різноманітних інтеграційних форм проведення занять. Узагальнюючи різні тлумачення понять "інтеграція" та "інтеграційне заняття", ми схиляємося до такого їх трактування: *"інтеграція"* – це створення якісно нового цілого на основі виявлених однотипних елементів і частин у декількох різних одиницях, а потім пристосування цих елементів і частин та їх об'єднання; *"інтеграційне заняття"* – це заняття, яке ґрунтується на матеріалі двох або кількох суміжних дисциплін, підпорядкованих одній темі, що дозволяє досягнути цілісного, синтезованого сприйняття та глибоких різнобічних знань про об'єкт вивчення.

Література та джерела

1. Енциклопедія освіти / [голов. редак. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Тлумачний словник української мови / [ред.: Т.В.Ковальова, Л.П.Коврига]. – Харків: Синтекс, 2002. – 672 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. Бусел В.Т.]. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
4. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д.]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
5. Соціолого-педагогічний словник / [укл. С.У.Гончаренко, В.В.Радул, М.М.Дубінка та ін.; за ред. В.В.Радула]. – К.: "ЕксОб", 2004. – 304 с.
6. Короткий термінологічний словник з педагогіки / [укладачі С.Г.Мельничук, О.С.Радул, Т.Я.Довга, С.В.Омельяненко]. – Кіровоград, 2004. – 36 с.
7. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / [упор. О.О.Фунтікова]. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007. – 404 с.
8. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / Яковлев И.П. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. –126 с.
9. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія [за ред. С.У.Гончаренка] / І.М.Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
10. Радкіна В.Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів / В.Ф.Радкіна // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2005. – № 21. – С.61-64
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. – 2-е вид., допов. й виправл. / С.У.Гончаренко. – Рівне: Волинські береги, 2011. – 552 с.
12. Костарев И.С. Концепция интегрированного обучения / И.С.Костарев [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://school4-perm.narod.ru/kio.htm. − загол. з екрану. − Мова укр.
13. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник [для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / Фіцула М.М. – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 528 с.
14. Комар О.А. Проводимо інтегровані уроки / О.А.Комар, О.М.Лобановська, Л.І.Лаптєва // Початкова школа. – 1996. – №7. – С.16-18
15. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / Савченко О.Я. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
16. Присяжнюк Н.І. Інтегровані уроки / Н.І.Присяжнюк // Початкова школа. – 1996. – №8. – С.27-31
17. Ткаченко С.П. Інтеграція знань з методики фізики і психолого-педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя фізики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ткаченко Світлана Петрівна. – Запоріжжя, 2007. – 254 с.

В статье систематизируется, теоретически обобщается и уточняется система понятий и терминов, которые используются при разработке проблемы интеграции в образовании. Раскрываются разные подходы к пониманию сущности термина «интеграция» и отображаются основные толкования этого термина в справочниках, словарно-энциклопедических и педагогических изданиях, научных исследованиях. Уточняется, расширяется и углубляется содержание понятия «интеграционные занятия», определяются сущностные их характеристики, отличия от традиционных занятий.

Ключевые слова: интеграционные процессы, интеграция, интегрированный урок, интеграционные занятия,

Modern stage of development of education integration acquires especially important value. Integration of educational material must become strategic direction of updating the process of studies from different disciplines. Such approach is instrumental in activation of perception of material, achievement of synthetic and integrity of knowledges. In the article the system of concepts and terms has been systematized, which are used for the development of problem of integration in education. Different concepts to understand the essence of concept "integration" have been provided. Basic interpretations of this term have been represented in a reference book, dictionary-encyclopedic and pedagogical editions, scientific researches. Specificity of computer-integrated forms

of conducting lesson are explained both at primary and higher levels of school and their difference from lessons with intersubject copulas. The content of concept "integration lesson" has been specified, as well as the essence, basic charcteristics, differences from traditional lessons.

Key words: integration processes, integration, integration lesson.

УДК 37.011:821.161

ТЕОРЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ СТИЛЮ В ДОРОБКУ ІГОРЯ КОСТЕЦЬКОГО

Багрій Марія Антонівна
м.Івано-Франківськ

У статті досліджується специфіка авторського погляду на теоретичну проблему художнього стилю, передумови формування такої концепції Ігоря Костецького та міру доцільності її використання при аналізі художнього доробку письменника. Письменник розуміє стиль як динамічну сферу народження, існування і розвитку мистецької ідеї, завдяки якій між думкою письменника та всіма елементами художньої форми встановлюється зворотний об'єднувальний і організовуючий зв'язок; при цьому будь-яке порушення вказаного балансу призводить до руйнування стилю.

Ключові слова: індивідуальний стиль, концепція, модерне мистецтво, культура, митець.

Постановка проблеми. В сучасних умовах поступового долання літературознавчою наукою популяризованих у ХХ столітті формалізмом і структуралізмом виключно сцієнтичних методологій існує нагальна потреба розглядати феномен художнього стилю з антропологічних позицій. Для українського літературознавства, яке досі переживає пострадянський синдром, ця ситуація ускладнюється ще й певним засиллям діалектико-естетичної теорії стилю, сформованої під впливом ідей марксизму. Своєрідне балансування між формально-стилістичним і філософсько-мистецтвознавчим розумінням стилю стало своєрідним символом нашої науки про словесність ще в 30-40-их роках ХХ століття, коли представники діаспорної науки схилялися переважно до першого підходу, а материкової – до другого. Закономірно, що опинився перед такою дилемою і письменник-емігрант Ігор Костецький, формування котрого відбувалося ще в СРСР, а найбільша творча активність припала на період життя у повоєнній Німеччині.

Аналіз останніх досліджень. Найбільше міркувань дослідника з приводу феномену стилю знаходимо в працях «Романтизм і наше письменство сьогодні», «До техніки романтичного письма», «Український реалізм ХХ сторіччя», «Стефан Ґеорґе. Особистість, доба, спадщина», «Тло поетичної місії Езри Павнда». І хоча ці судження, на думку науковців (С.Павличко, М.Р.Стеха, І.Юрової) позначені дилетантизмом і браком інтелектуальної дисципліни [3, с.114], все ж достатньо цікавим і перспективним залишається їх розгляд в означеному вище контексті. Тим більше, що сам Ігор Костецький неодноразово декларував свої намагання подивитися на проблему стилю з виключно художніх, а не світоглядних чи формалістських позицій. Зважаючи на вказані теоретичні інтенції дослідника, спробуємо спочатку описати загальнотеоретичну проблематику стилю в літературознавстві, яка переважно диференціюється на т.зв. діалектико-естетичний і лінгвостилістичний аспекти, а відтак – *маємо на меті* розглянути специфіку стильової концепції Ігоря Костецького, її місце в тогочасній літературознавчій та педагогічній науці й художній практиці, а також її значення для розуміння творчого методу автора.

Метою статті є: проаналізувати модерний стиль Ігоря Костецького з боку національних мовних «канонів»; простежити стильову концепцію митця протягом його творчості; узагальнити особливості стилю Ігоря Костецького як невід'ємної складової української літератури кінця XIX − початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Ігоря Костецького особливому цікавила ідея модерного стилю в українській літературі, причому саме під кутом зору національних мовних «канонів» він намагався осмислити специфічні культурно-естетичні та суспільно-історичні умови входження нашої словесності в тогочасну європейську модерну культуру. Найбільш промовистими в цьому аспекті є листи письменника до Юрія Лавріненка й стаття про творчість Е. Павнда, де фактично декларується потреба європеїзувати українську літературу, вивівши її зі стану зумисної чи неусвідомлюваної ізоляції, отого культурного гетто, в якому опинилося українство й почало відтак апологетизувати свою окремішність, боячись почуватися слабкими й вторинними у світовому контексті.

Достатньо проникливими є міркування митця про потребу розвитку національної літератури за зразком європейського модерну, і встановлення причини слабкого розвитку нового стилю в українців, розмірковує про ті «первісні живильні соки» народної культури, які потрібно актуалізувати, щоб нові естетичні віяння Заходу не були лише диковинкою та примарою для нашої культури. Так, у передмові до поезії «До Каллімаха» Стефана Ґеорґе Ігор Костецький зазначає, що цей провідник німецького символізму, знайомлячись з іншими літературами, намагався одночасно відшукати органічні для кожної національної словесності ключі та не втратити естетичних традицій свого етносу, через що зміг створити підкреслено самобутній стиль на тлі активного розвитку традицій авангардизму: «Всупереч забобонам оточення, всупереч тенденціям доби, німець [С.Ґеорґе. – М.Б.] відкрив завдяки полякові [В.Ролічу-Лідеру. – М.Б.] зразкове й шляхетне у слов'янстві [4, с. 200]»; перекладаючи польських і українських поетів, «він удавався до отієї життєво важливої для нього романтики землі й народности, що була йому, як влучно це назвала М. Подраза-Квятковська, за «протиотруту» в ствердженні себе супроти західного модерну» [4, с.205]».

У цій же передмові Ігор Костецький висловлює ще одне дуже істотне судження про специфіку слов'янського модернізму: «Відома річ, що, як і в поляків, в українців, – либонь, навіть ще гостріше – кардинальною проблемою мистецького модерну була і є проблема сливе неодмінної залежности авангардного від традиційного [4, с.195]». За таких умов розвиток модерного стилю, імовірно, відбувався б значно швидше й ефективніше. Ігор Костецький із великим захопленням сприймає стильове визначення Ю.Лавріненка стосовно нашої літератури міжвоєнного двадцятиліття: «Те, що ти пишеш про «необароко» і взагалі вжив цього терміну в прикладанні до 1917-1933 років, – разюче. Думаю, що це влучає в самий нерв проблеми. Та ж бароко – це наш притаманний, українсько-польський, «органічно-національний» стиль, так як для французів кла-

сицизм, а для німців – романтичні стилі. […] Отже, розвивай цю концепцію, вона конечна, як вода рибі [3, с.135]». В іншому листі, через 8 років, автор знову ж таки продовжить цю свою думку, оцінюючи літературознавчі судження адресата: «Саме тобі належить визначення цілої епохи як «розстріляного Відродження». Можеш бути певний (зволь мені це невеличке пророкування): цей термін увійде накріпко в майбутню історію української духової діяльности, так, як він уже широко прийнявся серед молодих інтелектуалів у нас удома [3, с.147]» (лист 22.11.1967). У цитованих щойно рядках, звичайно, існує певне термінологічне протиріччя: для характеристики одного й того ж стильового періоду розвитку української літератури використано дві різні дефініції. Однак, як відомо, спільним для них є поняття типу творчості – суб'єктивного, або ж ідеалізуючого. Сказане ще раз переконує, що для стильової концепції Ігоря Костецького більш істотними були розмірковування про типи художнього узагальнення, які визначають, по-перше, специфіку різних стильових спільнот, у т.ч. національно-стадіальних чи групи письменників-однодумців, по-друге, – параметри індивідуальної творчої програми окремого митця.

Враховуючи загальний контекст міркувань Ігоря Костецького про врівноважування органічних для кожної національної словесності естетичних кодів із новітніми стильовими пошуками, можна припустити, що наша тогочасна література пішла б значно впевненіше європейськими стежками, якщо би більша кількість її представників подібним чином сприймала власні плюси й мінуси та займалася аналогічними формами культурницької діяльності. Натомість самого автора не розуміли в його ж таки середовищі й не поділяли думку письменника про «принцип сміливості у ставленні до мовного матеріалу»: «Я, здається, тим знайшов найточнішу формулу того, що ввесь час хочу сказати. Застосування цього принципу не відбувалось в українській літературі з потрібною силою. Самим фактом колоніяльного гноблення таке явище годі пояснити. Це бо була теж своєрідна засада – писати не для людства, а для звуженого етнічного кола, не в натхненні творчої пристрасти, а як Бог велів [1, с.102]». Виступаючи проти зазначеного консерватизму естетичних засад, письменник акцентував спочатку на формально-змістових якостях тексту, які є результатом фахової роботи митця зі словом, а потім, імовірно, вдався до більш радикальних засобів, через що й охрестили його в діаспорних колах «банкротом літератури», «ненормально думаючою людиною», винахідником «камбрбум-літераторської організації» і под. У такий спосіб було великою мірою спотворено його ідею модерного стилю в українській літературі, який мав би розвиватися способом одночасної та паритетної актуалізації «первісних живильних соків» народної культури й нових естетичних віянь Заходу. Тому цілком справедливою вважаємо таку думку М.Р.Стеха: Ігореві Костецькому найближчою була епоха «західноєвропейського модернізму – культурна парадигма, до якої, напевне, він належав органічніше й цілісніше, ніж будь-який інший український літератор його покоління [6, с.159]».

Відгомін указаної тенденції помітний і в статті «Тло поетичної місії Езри Павнда». Скажімо, пишучи її в 50-их рр. XX століття, Ігор Костецький іноді зовсім буквально розглядає модерн як різновид «юґендстилю», що «покривається з епігонадою певного роду стилістичного символізму»; поверхнево декларує духовну, надматеріалістичну, високо мистецьку настанову модернізму тільки через те, що він протиставляється реалізму [5, с. 381–382]; вживає фактично в синонімічному сенсі терміни «модерн», «символізм», «новий вираз класицизму», а згодом встановлює три щаблі модерного оновлення мистецтва (експресіонізм, пародія, міфологізм), зовсім не вводячи понять стильових різновидів модернізму і не дбаючи про конкретний принцип їх класифікації [5, с.384-389]. І все ж попри відсутність теоретичної дисципліни, аналізована стаття цікава не лише своїм дослідницьким пафосом, а й глибокими інтуїтивними прозріннями, не доступними, як відомо, для тих, хто керується лише логікою і встановленою системою понять.

Ще одна важлива риса підходу дослідника до модернізму полягає в спробі пояснити причини його т.зв. «незрозумілості» не способом простої декларації елітарності нового стилю, а немовби зсередини, із погляду внутрішніх законів розвитку мистецтва в перехідних епохах. Для цього Ігор Костецький спочатку з'ясовує суспільно-культурні й естетичні передумови «межової» ситуації тогочасного мистецтва: «Труднощі лежить лише в тому, що мистецтво у своїй монументалізації значно пішло вперед, тоді як світ суспільний перебуває у стані роздрібнених комплікацій. Перехід до вселюдського суспільного знаменника не може бути нескладний. Революціям притаманний біль розривів. Переплутане все життя періоду недосконало «об'єднаних націй». Виникають і, нерозв'язувані, одна одній стають упоперек проблеми: перенаселення, прохарчування, масовізації психіки, національна, колоніальна, соціяльного устрою. В естетичній площині входженню модерного мистецтва в життя – входженню як конечної в побуті речі – найбільш, однак, перешкоджають суперечні коментарі до нього [5, с.386]». Зі сказаного можна зрозуміти, що бурхливе становлення модерного мистецтва гальмувалося запізненням суспільного розвитку та ускладнювалося частими фактами болісного неприйняття нових естетичних відкриттів прихильниками іншого типу творчості.

Красномовним підтвердженням сказаного є також наступне розлоге судження Ігоря Костецького, яке цитуємо майже повністю, оскільки воно дуже точно передає суть його стильової концепції: «Стиль – це техніка. Але техніка може розвиватися лише в залежності від об'єкту свого прикладання. […] Щоб стати мистецькою, ідея мусить дістати насамперед внутрішню форму. Її треба «побачити» у світі певних вимірів, певних співвідношень, певних ритмів. Мистецька ідея народжується відразу в сорочці, але народжується спершу тільки для мистця. І техніка стилю служить йому, щоб зробити мистецьку ідею приступною іншим. Єдність мистецького явища досягається не механічним поєднанням змісту й форми, тобто ідеї зі стилем, лише єдністю внутрішньої форми з зовнішньою. Стиль як гола ілюстрація до ідеї – це звук у порожнечі, тобто звук німий [2, с.152]». Зважаючи на видиму присутність у наведених рядках ідей О.Потебні про т.зв. внутрішню форму слова і художнього тексту, припускаємо, що Ігоря Костецького не варто безапеляційно вважати послідовником формалізму. Слід радше співвідносити його теорію стилю з анотованою вище концепцією О. Чичеріна, в якій лінгвостилістика співіснує з філософією мови та проблематикою художньо-естетичної цілісності. Письменник, безумовно, розуміє стиль як динамічну сферу народження, існування і розвитку мистецької ідеї, завдяки якій між думкою письменника та всіма елементами художньої форми встановлюється зворотний об'єднувальний і організовуючий зв'язок; при цьому будь-яке порушення вказаного балансу призводить до руйнування стилю.

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз критичних (подекуди – теоретичних) суджень Ігоря Костецького з приводу художнього стилю переконує, що його стильова концепція базується переважно на авторському інтуїтивному відчутті феномену стилю. Вона враховує насамперед такі відомі в літературознавстві стильові критерії, як «тип творчості», «національно-стадіальні спільноти», «стильові епохи», «творчий метод» та «індивідуальний стиль». Адже, описуючи найістотніші ознаки модернізму, дослідник зосереджує свою увагу передовсім на взаємозв'язку нових естетичних принципів та формальних засобів їхнього оприявлення в різних складниках художньої структури. Безумовно, не всі наведені міркування можна вважати теоретично виваженими, однак вони все-таки засвідчують велике авторське зацікавлення загально-мистецькою проблематикою стилю. Водночас особливе зацікавлення про-

блемою модернізму спонукало дослідника й до спорадичного розгляду семантичних пластів категорії стилю, включно з поняттями стильових різновидів, формальних засобів оприявлення мистецької ідеї, стильових чинників і носіїв стилю. Говорячи про вплив творчого методу на художню форму, Ігор Костецький виступав проти його механістичного тлумачення, ратував за розуміння стилю як динамічної сфери становлення, буття і розвитку мистецької ідеї, завдяки чому між автором і читачем встановлюється тривкий естетичний контакт-взаєморозуміння.

Проведений аналіз концепції художнього стилю Ігоря Костецького переконує, що вона, по-перше, базується переважно на авторському інтуїтивному відчутті феномену стилю, по-друге, цілком самобутньо балансує між лінгвостилістикою і діалектико-естетичними підходами, по-третє, повною мірою відображає суть його літературних шукань.

Література та джерела

1. Костецький І. Відкритий лист до редакції «Сучасности» / Ігор Костецький // Кур'єр Кривбасу. – 2001. – № 142. – С.87-106
2. Костецький І. До статті «До техніки романтичного письма». Начерки / Ігор Костецький // Кур'єр Кривбасу. – 2008. – № 228-229. – С.149-155
3. Костецький І. Листи до Юрія Лавріненка: [наук. ред. М.Р.Стех] / Ігор Костецький // Київська Русь: Літературно-критичний часопис – Захід. – 2008. – Кн.8. – С.106-155
4. Костецький І. Примітка до вірша «До Каллімаха»: [Стефана Ґеорґе] / Ігор Костецький // Кур'єр Кривбасу. – 2009. – № 250–251. – С.192-213
5. Костецький І. Тло поетичної місії Езри Павнда // Костецький І. Тобі належить цілий світ: Вибрані твори: [Видання підготував Марко Роберт Стех] / Ігор Костецький. – К.: Критика, 2005. – С.381-389
6. Стех М.Р. Оглянувшись на півстоліття… : Ігор Костецький про літературу модернізму/ М.Р.Стех // Кур'єр Кривбасу. – 2009. – № 250-251. – С.159-161

В статье исследуется специфика авторского взгляда на теоретическую проблему художественного стиля, предпосылки формирования такой концепции Игоря Костецкого и меру целесообразности ее использования при анализе художественного наследия писателя. Писатель понимает стиль как динамическую сферу рождения, существования и развития художественной идеи, благодаря которой между мнением писателя и всеми элементами художественной формы устанавливается обратная объединительная и организующая связь; при этом любое нарушение указанного баланса приводит к разрушению стиля.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, концепция, современное искусство, культура, художник.

This paper examines the author's view of the specificity of the theoretical problem of artistic style, prerequisites for the formation of such a concept of Igor Kostetskii and feasibility of its use in the analysis of the artistic heritage of the writer. The writer understands the style as a dynamic area of birth, existence and development of artistic ideas through which the opinion of the writer and between all elements of the art form is set back unifying and organizing communication; with any violation of said balance leads to the destruction of style. Kostecki opposed its mechanistic interpretation advocated understanding identity as a dynamic sphere formation, existence and development of artistic ideas, so between the author and the reader is set lasting aesthetic touch-understanding. The analysis of the concept of artistic style of Igor Kostetskii shows that it is mostly based on the author's intuitive sense of the phenomenon of style and originality perfectly poised between linguistics and dialectical aesthetic approaches, and fully reflects the essence of his literary aspirations.

Key words: personal style , concept , contemporary art, culture, artist.

УДК 8.81

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Байбакова Ольга Олександрівна
м.Ужгород

Стаття присвячена проблемі спілкування. Особлива увага приділяється питанню про крос-культурної комунікації. Автор підкреслює, що проблема крос-культурної комунікації надзвичайно популярні сьогодні, тому що міжнародні відносини та міжнародне співробітництво України стають все більш широкий і сильний за останні роки. Така ситуація вимагає вдосконалення навчання іноземної мови. Відмінне знання іноземної мови не є сьогодні достатньо для успішної професійної міжкультурної комунікації. Доведено, що для успішного міжкультурного взаємодії можливе в разі проходження культурні норми і традиції кожної країни.

Ключові слова: міжкультурна взаємодія, психологічні аспекти комунікації, тип темпераменту, особливості характеру, індивідуальні біоритми.

З розширенням міжнародного співробітництва, прагненням України долучитися до світової спільноти все більшого значення набуває феномен міжкультурного спілкування, що відзначається багатьма вітчизняними вченими (Н.Бідюк, І.Задорожна, І.Кульчицька, Н.Микитенко, Л.Морська та ін.). Спілкування у міжнародному аспекті є складним процесом, опосередкованим ціннісною несумісністю національних бізнес-культур. Воно повинно відбуватися так, щоб унеможливити будь-який міжнародний конфлікт, спричинений зіткненням різних уявлень про належну поведінку. Цьому сприяє знання і дотримання вимог і правил культури міжнародного спілкування (крос-культурної комунікації) [1].

Крос-культурна (англ.*cross* – перетинати, переходити) комунікація – це вербальна і невербальна взаємодія представників різних моральних систем, світоглядів, релігій тощо

У крос-культурному аналізі бізнес-культур країн Західної Європи, Сполучених Штатів Америки, Японії та інших країн сучасні вчені часто використовують новітній культурологічний підхід, який ґрунтується на антитезі між ієрархічно-формальними та егалітарно-неформальними, стри-

маними і експресивними, поліхромними і монохромними, контактними і дистантними культурами, які обумовлюють відповідні види бізнес-культур.

У міжособистісних взаємовідносинах ієрархічно-формальних культур домінують принципи субординації, статусу; в егалітарно-неформальних – принцип професіоналізму особистості.

Залежно від фактору часу бізнес-культури поділяються на: монохронні і поліхронні. Представники перших дуже цінують час (як власний, так і ділових партнерів), вони дуже пунктуальні, вимогливі до ділових зустрічей і дотримання їх порядку денного. Поліхронні бізнес-культури більш гнучкі. Їх представники не надають надто великого значення фактору часу, пунктуальності. Ділові зустрічі є менш формальними, ніж у першому випадку. Під час цих зустрічей можуть обговорюватися й питання, які заздалегідь не були внесені до порядку денного.

У міжкультурному спілкуванні є певні відмінності щодо меж допустимої емоційності. Якщо для експресивної культури ділових стосунків характерною є підвищена емоційність (регіони Середземномор'я, Південна Америка, частково США, Канада, Австралія, Східна Європа, Африка), то стримана культура ділових стосунків передбачає раціональні способи взаємодії (країни Східної та Південної Азії, Північна Європа, Німеччина, Велика Британія, Японія.

Представники експресивних (контактних) культур не зважають на особистісний простір партнера по спілкуванню і часто порушують його, що не характерно для стриманих (дистантних) культур. У експресивних культурах ділових відносин партнери можуть дозволити собі переривати монолог партнера, що у стриманих культурах є недопустимим.

У системі крос-культурного спілкування існує також індивідуалістична і колективістська культури. Перша з них ґрунтується на засадах автономії особистості, поваги до її прав і свобод, друга – спрямована на збереження, постійне відтворення національних звичаїв, традицій, норм.

Представники західноєвропейських індивідуалістичних культур акцентують увагу на інформації, а не на способі її донесення. Для них властиве лаконічне мовлення, логічно вмотивоване, послідовне, точне мислення. Носії колективістських культур (Схід, Азія) у спілкуванні звертають увагу на контекст повідомлення, тобто надають увагу не тільки тому, про що йде мова, але й тому, яким чином це висловлюється. Таким чином, у професійно-ділових стилях спілкування різних країн є суттєві відмінності, які на сучасному етапі розширення міжнародних контактів і співробітництва у всіх сферах слід знати і враховувати, щоб досягти взаєморозуміння й успіху у спілкуванні.

Водночас, в організації міжкультурного спілкування необхідно враховувати й індивідуально-психологічні властивості партнерів по спілкуванню. Це, насамперед, стосується темпераменту, характеру. Особливості нервової системи зумовлюють властивості того чи іншого типу темпераменту, який в значній мірі визначає поведінку особистості. Відомий вчений Б.М.Теплов дуже влучно відмічав, що властивості нервової системи не визначають ніяких певних форм поведінки, але вони є тим грунтом, на якому легше формуються одні способи поведінки і важче – інші. Зауважимо, що це відбувається без зв'язку з національними особливостями, світоглядними чи релігійними позиціями.

Коротко проаналізуємо деякі особливості спілкування людей, які належать не тільки до різних національностей і культур, але й до різних типів темпераменту і характеру.

Підкреслимо, що особливої уваги вимагає спілкування з партнерами - меланхоліками, які належать до слабого типу нервової системи. Це надзвичайно чутливі люди, сором'язливі, несміливі, уникають контактів з оточуючими, відзначаються високим рівнем тривожності, важко пристосовуються до нових умов. Саме стосовно таких людей слід проявляти максимум терплячості, доброзичливості, тактовності у спілкуванні. Дуже суворий тон, тим більше крик, є абсолютно недопустимим у спілкуванні з меланхоліками (навіть у випадку вчинення ними серйозного проступку, недотримання слова і т.п).

Є певні особливості у спілкуванні з людьми, які належать до холеричного і флегматичного типів темпераменту. Багато проступків холерика в значній мірі зумовлені властивостями його темпераменту. Такі люди відзначаються імпульсивністю, невитриманістю, конфліктністю. Вони не люблять тривалий час зосереджуватися на одному виді діяльності, працювати акуратно і доводити справу до кінця. Спокійний, врівноважений, доброзичливий тон, терплячість, витримка дуже необхідні у спілкуванні з такими партнерами.

Стосовно флегматика, який відзначається повільністю у всьому, певною загальмованістю, схильний до лінощів, іноді виправданим буває суворий тон, прояви наполегливості, навіть обурення. Проте ні в якому випадку не можна дозволяти собі насмішки з приводу повільності флегматика.

Вимагають обережного ставлення у процесі ділової взаємодії і люди з акцентуаціями характеру.

Це питання вивчав німецький вчений К.Леонгард [2]. Він довів, що людям з акцентуйованим характером властивий надзвичайно сильний розвиток якоїсь однієї риси, яка стає домінуючою, гіпертрофованою і в деяких випадках має тенденцію до переходу в патологію.

Люди демонстративного типу акцентуації характеру зазвичай мають сформовану завищену самооцінку, відчувають постійну потребу в увазі і загальному визнанні. Вони дуже боляче реагують на свої невдачі, заздрять успіху інших. Якщо не можуть досягти реальних успіхів в чомусь, то видумують їх. Спілкування з людьми демонстративного типу акцентуації виявляється ефективним при вмілому поєднанні розумної вимогливості з похвалою, заохоченням, які мають дуже важливе значення для них. Похвала і заохочення повинні строго лімітуватися, використовуватися тільки у випадку конкретних досягнень, успіхів, а не надуманих.

Люди нестійкого типу акцентуації найчастіше не мають стійкої і чіткої самооцінки, власної лінії поведінки, відзначаються відсутністю наполегливості, відповідальності, цілеспрямованості навіть у процесі відпочинку, не кажучи вже про інші види діяльності. Вони безвольні і легко піддаються впливу інших людей. У спілкуванні з людьми нестійкого типу акцентуації слід запропонувати чітку систему розумно організованих вимог, звертати велику увагу на постійний контроль за їх діяльністю, давати систематичну оцінку їх вчинкам.

В деякій мірі схожими на них є люди-гіпертими. Вони такі ж безвідповідальні, легковажні, необов'язкові, поверхові. Життя здається їм простим і безтурботним. Намагаються не звертати уваги на проблеми і своєчасно вирішувати їх. З людьми-гіпертимами слід якомога частіше намагатися спільно аналізувати їх діяльність, критично розглянути досягнення і невдачі, спланувати роботу на найближчий період часу. Важливо переконати їх, що не все так легко дається в житті, як вони собі уявляють, показати на конкретних прикладах, що легковажність і поверховість у виконанні якоїсь роботи часто не дозволяють людині досягти успіху.

Астенічний тип акцентуації характеру найчастіше формується на основі меланхолічного темпераменту під впливом значної вимогливості до людини з боку оточуючих і нездатністю її повністю відповідати цим вимогам. У них часто спостерігається депресивність, вони гостро потребують співчуття і підтримки з боку оточуючих. Астенічний тип акцентуації вимагає особливої уваги . Основне завдання у спілкуванні з такими людьми – підтримати їх, змусити повірити у свої сили, можливості. Їх доцільно частіше хвалити у присутності інших.

Розглядаючи професійно-особистісні властивості парт-

нерів по спілкуванню, відзначимо, що важливим фактором, який впливає на ефективність спілкування, є психологічна сумісність. В її основі лежать саме професійно-особистісні властивості людини. Під психологічною сумісністю в соціальній групі вчені розуміють ефект взаємодії, який полягає в поєднанні позицій людей з максимально подібними професійно-особистісними властивостями, що дозволяє здійснювати їх взаємодоповнюваність, сприяє взаєморозумінню.

У процесі багатьох досліджень (А.Бодальов, О.Андрієнко, Є.Ільїн та ін.) було встановлено, що найбільш сумісними виявляються люди, які мають високу потребу у спілкуванні, відзначаються комунікативністю, емоційністю, і, водночас, толерантністю, екстраверсивністю, сильною нервовою системою, мають сангвінічний тип темпераменту.

Існують різні види сумісності , зокрема психофізіологічна сумісність (тип нервової системи, тип темпераменту, подібність аналізаторної системи), а також ідейна сумісність (співпадання світоглядних і моральних позицій, переконань, установок). Наприклад, майже неможливим є успішне спілкування людини сліпої і глухонімої, оскільки внаслідок порушень в роботі окремих аналізаторів (зорового і слухового) сліпа людина використовує в основному вербальну систему спілкування, а глухоніма невербальну. Іншими словами : глухий не може почути слів, а сліпий не може побачити жестів.

Часові координати теж мають важливе значення у спілкуванні з людьми, для яких властиві різні індивідуальні біоритми («жайворонки», «сови», «аритміки»). Малоефективним виявляється спілкування з «совою» зранку, внаслідок пониженої працездатності, підвищеної дратівливості, млявості і т.п. в цю пору дня. Більш "відкритими" для спілкування такі люди зазвичай є в другу половину дня, в той час, як "жайворонки" – навпаки. «Аритміки» ж порівняно легко пристосовуються до зміни часу.

Таким чином, в процесі міжкультурного спілкування дуже важливо уміти використати найбільш ефективно у кожному конкретному випадку не тільки міжкультурну компетентність, але й особливості просторово-часової організації спілкування, а також враховувати індивідуально-психологічні властивості партнера.

Література та джерела

1. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків: Навч.посібн./ І.А.Сайтарли. – К.: Академвидав. – 240 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности / К.Леонгард. − К.: Вища шк., 1989. − 375 с.

Статья посвящена проблеме общения. Особое внимание уделяется вопросу о кросс-культурной коммуникации. Автор подчеркивает, что проблема кросс-культурной коммуникации чрезвычайно популярны сегодня, потому что международные отношения и международное сотрудничество Украины становятся все более широкий и сильный за последние годы. Такая ситуация требует совершенствования обучения иностранному языку. Отличное знание иностранного языка не является сегодня достаточно для успешной профессиональной межкультурной коммуникации. Доказано, что для успешного межкультурного взаимодействия возможно в случае прохождения культурные нормы и традиции каждой страны.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, психологические аспекты коммуникации, тип темперамента, особенности характера, индивидуальные биоритмы.

This article deals with the problem of communication. Special attention has been paid to the issue of cross-cultural communication. It has been underlined that the problem of cross-cultural communication is extremely popular today because the international relations and international cooperation of Ukraine become more wide and strong during last years. Such situation demands the improvement of foreign language training. Perfect knowledge of foreign language is not enough today for successful professional cross-cultural communication. It is necessary to know culture, traditions, habits and mental peculiarities of the people of each partner- foreign country. It has been proved that successful cross-cultural interaction is possible in the case of following cultural norms and traditions of each country. It is also very important to pay attention to the psychological aspects of communication (types of temperament, character, individual biological rhythms).

Key words: cross-cultural interaction, psychological aspects of communication, types of temperament, character, individual biological rhythms.

УДК 376(73)

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США

Бондар Тамара Іванівна
м.Черкаси

У роботі проаналізовано основні закони, що сприяли формуванню інклюзивної освіти США; виокремлено етапи становлення й розвитку інклюзивної освіти; схарактеризовано особливості провадження інклюзивної політики на конкретних етапах. Доведено, що системність і стабільність чинності правових актів, з одного боку, та правосвідомість громадян, з іншого боку, є ключовими факторами реалізації права на освіту в США осіб з інвалідністю.

Ключові слова: інклюзивна освіта, мейнстримінг, нормативно-правова база, діти з інвалідністю, спеціальна освіта, загальноосвітнє середовище.

Формулювання проблеми. В умовах становлення правової, демократичної державності особливого значення набуває розвиток правової свідомості громадян. Правосвідомість є ключовим чинником для розуміння права, законів, що регулюють відносини в суспільстві. Для сучасного розвитку України, на жаль, характерний низький рівень правової культури не лише пересічного громадянина, а й законодавців, політичних лідерів. Брак правової культури виявляється в недосконалості нормативних актів або й у зневажанні права, що гальмує розвиток суспільних відносин. Так, інклюзивна освіти України потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення

в школах сприятливого середовища, формування матеріально-технічної бази, методичного й кадрового забезпечення, подолання соціальних і професійних стереотипів. Для модернізації українського законодавства у сфері інклюзивної освіти необхідно вивчати передовий зарубіжний досвід країн, що досягли реальних результатів. На сучасному етапі еволюції світової спільноти лідером у практиці розбудови інклюзивної освіти вважають Сполучені Штати Америки. Чіткість законодавчих актів і дієвість механізмів їх реалізації, що вможливлюють соціальну справедливість, допомагають подолати дискримінацію стосовно людей з особливими потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток інклюзивної освіти в США постає предметом вивчення в працях багатьох зарубіжних та українських науковців. Серед сучасного доробку виокремлюють студії Дж. Блекборбі (J. Blackborby), М. Вагнер (M. Wagner), П. Вулф (P. Wolfe), Л. Дейніелсон (L. Danielson), М. Захарчук, П. Зіркела (P. Zirkel), Р. Зумети (R. Zumeta), А. Колупаєвої, Р. Осгуда (R. Osgood), П. Райта, (P. Wright), Памели Райт (P. Wright), Т. Сак, М. Хосейна (M. Hossain), Т. Холл (T. Hall), що присвячені історичній ретроспекції, ідентифікації форм інклюзивної освіти, підходам до їх реалізації, формуванню законодавчої бази інклюзивної освіти. Попри наявну бібліографію, у наукових джерелах не диференційовано етапів розвитку інклюзивної освіти в США на основі політико-правової реалізації інклюзивної ідеї.

Мета дослідження – на підставі вивчення генезису законодавчих ініціатив, становлення нормативно-правової бази виокремити етапи розвитку інклюзивної освіти США.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтовний аналіз законодавчої бази дав змогу періодизувати розвиток інклюзивної освіти США з 1950 р. донині. Перший етап становлення інклюзивної освіти розпочався в 50-х роках ХХ ст. після ухвалення раннього федерального законодавства. Особи з інвалідністю одержали право на освіту й освітні послуги, у коледжах та університетах запровадили програми для професійної підготовки персоналу, який працюватиме з дітьми, що мають інвалідність. У 1958 р. за каденції адміністрації президента Дуайта Ейзенхауера ухвалено Закон ЦП (Цивільне право) 85-905 про фінансування написаних субтитрів до фільмів для глухих й осіб, які слабо чують, а також Закон ЦП 85-926 [3] про фінансування коледжів та університетів для підготовки кадрів, які навчатимуть розумово відсталих дітей. Закони набули чинності завдяки підтримці професійних організацій і груп захисту інтересів («advocacy groups»), особливих зусиль доклала організація «Міжнародна рада з питань виняткових дітей» (із 1958 р. - Рада з питань виняткових дітей). У 1963 р. Конгрес розширив акт цивільного права 85-926, передбачивши гранти для підготовки вчителів і науковців та окресливши більш широкий перелік нозологій.

Закон «Про початкову та середню загальну освіту» («The Elementary and Secondary Education Act – PL 89-10 ESEA») 1965 р. [4] називають першим важливим кроком федерального уряду на шляху субсидіювання послуг «виокремленому населенню» у загальноосвітніх початкових і середніх школах. У 1966 р. затверджено поправку до Закону про фінансування «становлення, розвитку й покращення програм і проектів для дітей із порушеннями», що пізніше стала самостійним законом. Донині документ слугує вагомим засобом федеральної підтримки загальноосвітніх шкіл. У перший рік після набуття законом чинності не були передбачені безпосередні гранти на підтримку дітей з особливими потребами, проте на другому році діяльності Конгрес ухвалив Закон 89-313, що був фактично поправкою до Закону 89-10 та вможливлював адресне фінансування спеціальної освіти через надання грантів. Діти, які навчалися в школах під юрисдикцією штату й у закладах для осіб із вадами (нечисленна категорія) на фінансуванні штату, одержали право користуватися спеціальними фондами, зазначеними в статті 1 (для покращення умов).

Відділ освіти для осіб із вадами започаткував низку федеральних програм, покликаних підтримати осіб з особливими потребами, зокрема програми розвитку ранньої освіти, програми для дітей із вадами зору, слуху та з багатьма фізичними вадами, спеціальні програми для дітей з особливими освітніми потребами, однак категорія дітей із специфічною нездатністю до навчання («specific learning disabilities») залишилася поза межами дії федерального законодавства. Лише завдяки потужному лобіюванню Відділу освіту осіб із порушеннями (ВЕН) у 1969 р. Конгрес ухвалив Закон «Про дітей із специфічною нездатністю до навчання» («Children with Specific Learning Disabilities Act»). Через збільшення спеціальних програм і зменшення фінансування Відділ освіти осіб із порушеннями запропонував систематизувати федеральні програми в єдиний закон. Ініціативу Відділу освіти осіб із порушеннями зреалізовано 1970 р. після ухвалення відомого в законодавчому полі Закону «Про освіту осіб із порушеннями» ЦЗ 91-230 («Education of the Handicapped Act – ЕНА»), що вважають попередником Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» («IDEA») [5].

Другий етап охоплює 1975 – 1986 рр., у цей час для регуляції фінансування освіти був ухвалений «Закон про освіту всіх дітей із порушеннями» («The Education for All Handicapped Children 94-142 – ЕАНСА», 1975 р.), відповідно до якого діти з інвалідністю одержували право на освіту, за надання такого права мали відповідати всі освітні установи на різних рівнях [6]. У положеннях закону взято до уваги рішення судових справ, що відбулися з 1954 р., із питань реалізації права на освіту дітей з інвалідністю. Експерти стверджують, що після ухвалення документа як першого федерального закону в галузі спеціальної освіти розпочався період інтеграції. У документі наголошено, що всі діти з особливими потребами повинні здобувати безкоштовну, адекватну (доступну) до навчальних запитів освіту. Закон регулював механізм фінансування, що вможливлювало доступ дітей з особливими потребами до загальної освіти. У нормативному тексті також схарактеризовано процедурні запобіжні заходи, які допомагають розв'язанню спірних питань у суді. Назва закону змінена поправками 1983 р. і 1990 р. на «Закон про освіту осіб з інвалідністю» («Individuals with Disabilities Education Act - IDEA»).

На цьому етапі інтеграція дітей до загальноосвітнього середовища відбувалася за допомогою мейнстримінгу. У законодавстві США немає тлумачення терміна «мейнстримінг», попри це в понятті вбачають своєрідну концепцію, підхід до організації інклюзивного навчання. В умовах мейнстримінгу учнів з особливими потребами спрямовували в загальноосвітнє середовище для вивчення таких предметів, які не вимагали суттєвих адаптацій, наприклад, суспільні науки чи природознавство. Основні предмети, як-от математика й читання, опановували у відокремленому середовищі. На тлі інклюзивної освіти навчальне середовище потрібно пристосовувати до дитини з інвалідністю, а в разі мейнстримінгу дитина з інвалідністю повинна сама адаптуватися до середовища. В інклюзивному класі спеціальний персонал допомагає дитині з інвалідністю інтегруватися в загальне середовище та отримати знання від висококваліфікованого вчителя, натомість за умов мейнстримінгу учня з інвалідністю навчає спеціальний педагог у відокремленому середовищі. Незважаючи на те, що мейнтримінг у 70-х та 80-х роках ХХ ст. був частиною спеціальної й загальної освіти, системи залишилися відокремленими. Це не надавало дітям з інвалідністю рівних можливостей в одержанні освіти, жодною мірою не сприяла співробітництву між педагогами, дітьми загальноосвітньої школи та дітьми з інвалідністю [7, с. 57].

Третій етап період із 1986 р. до 1997 р. Дослідження 80-х років ХХ століття засвідчило, що лише 70 % дітей з інвалідністю дошкільного віку отримували необхідні послуги. У багатьох штатах були відсутні програми раннього

втручання (від народження до двох років). У 1986 р. затверджено поправки (99-457) до Закону «Про освіту всіх дітей з порушеннями» та розширено дію Закону від 1975 р. Частина Б закону (фінансування) надавала право дітям з інвалідністю від 3 до 5 років користуватися безкоштовними освітніми послугами. Закон сприяв розвиткові програм для дітей з інвалідністю дошкільного віку, дозволяючи виявляти інвалідність на ранньому етапі. Серед напрямів діяльності, ініційованих Законом про внесення змін (99-457), варто виокремити такі: створення на рівні штату комісій із раннього втручання, розроблення індивідуального плану обслуговування сім'ї, розвиток програм із раннього виявлення дітей з особливими потребами, планування дій із раннього втручання, розвиток мультидисциплінарної моделі надання послуг, підвищення ролі сім'ї в наданні послуг, надання континууму послуг для поступового переходу від однієї системи до іншої, розвиток обов'язкової системи підготовки персоналу.

В аналізований період з'явилася зневіра до законодавства через повільну інтеграцію дітей з інвалідністю в загальноосвітнє середовище. Колишній директор Федерального відділу ресурсів спеціальної освіти М. С. Уілл у 1986 р. представила федеральне бачення розвитку освіти - Ініціативу загальної освіти (далі ІЗО – «Regular Education Initiative»), закликавши вчителів загальноосвітніх шкіл до більшої відповідальності за навчання дітей з особливими потребами. М. С. Уілл офіційно заборонила існування ідеї про поділ відповідальності між загальною і спеціальною освітою. Фактично підлягала сумніву законність існування різниці між спеціальною й загальною освітою, тому що неузгодженість та непримиримість двох систем заважала ефективній роботі. Саме нечіткість у розподілі відповідальності між двома системами слугувала причиною палких дискусій у 90-х роках XX століття.

Згідно з ІЗО за дитину з особливими потребами відповідала не спеціальна, а загальна освіта. Учитель зі спеціальною освітою почав працювати в загальноосвітній школі. До цього часу, перебуваючи в одному фізичному просторі (в одній школі), спеціальна й загальна освіта становили різні системи через особливості фінансування та специфіку роботи. До компетенції загальної освіти належала відповідальність за дітей з особливими потребами. Результати ІЗО, а саме об'єднання спеціальної й загальної системи освіти, сприяли розвиткові інклюзії. Цілісність системи вможливила професійне спілкування між учителем спеціальної й загальної школи та дітьми з особливими освітніми потребами [9]. Сьогодні завдяки, зокрема, ІЗО погляди на інклюзивну освіту містять ідеї повної інклюзії: переконання, що всі діти з інвалідністю повинні навчатися у звичайному класі, користуватися широким діапазоном необхідних послуг від спеціальних установ, спеціальних шкіл до спеціальних класів, ресурсних кабінетів і звичайних класів у загальноосвітній школі. ІЗО оптимізує розроблення нової системи навчання в загальноосвітньому класі, що задовольнить індивідуальні потреби учнів, налагодить взаємодію здорових учнів із 10–20 % дітей із легким захворюванням, дітей мігрантів, корінних американців і тих, хто потребує додаткової допомоги; розв'язання проблем навчання на ранній стадії, у початковій школі.

Четвертий етап (1997-2001) розпочався з перезатвердження Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» (ЦЗ 105-17) у 1997 р., що реструктуризував умови фінансування для розвитку малозабезпечених шкіл. Поправки також стосувалися положень про ранню інтервенцію. Перед штатами поставали завдання розробити багатодисциплінарну, обов'язкову, координаційну програму ранньої інтервенції для дітей від народження до 2 років і їхніх сімей. Перезатвердження закону змінило ставлення до учня з серйозними поведінковими відхиленнями, заборонивши школам відраховувати таких осіб, що змусило навчальні заклади розробляти стратегії та індивідуальні плани для «проблемних учнів». Закон 1997 р. модифікував взаємини школи й батьків, збільшивши участь останніх у розв'язанні питань навчального плану дитини. Від шкіл вимагали планів залучення батьків до діяльності школи через множинні ініціативи. Згідно із законом від студентів з особливими потребами очікували проходження незалежного оцінювання, що проводили на рівні округу та штату. Залучення осіб з особливими потребами до оцінювання вимагало докорінної зміни в складанні індивідуального плану таких учнів. До комісії з розроблення індивідуального плану навчання стали залучати вчителя не лише спеціальної, а й загальноосвітньої школи. Порівняно з попередніми документами, Закон 1997 р. був набагато результативнішим.

П'ятий етап, початок якого датований 2001 р., триває до сьогодні. М. Хоссейн вважає цей час періодом інклюзії [2, с. 87]. Як зазначено у звіті комісії Відділу спеціальних освітніх програм Департаменту освіти США, «уперше за всю історію інклюзивної освіти діти з інвалідністю включені в систему оцінювання» [1, с. 1]. Наголошено, що перші роки XXI століття мали суттєвий вплив на розвиток освіти в США. У 2001 р. перезатвердили Закон «Про початкову та середню освіту» («The Elementary and Secondary Education Act»), унаслідок чого підготували Закон «Жодної дитини позаду» («No Child Left Behind – NCLB»), що передбачав надання «усім дітям справедливої, рівної можливості отримати висококваліфіковане навчання та досягнути показника, щонайменше вищого від середнього, на підсумковому тестуванні відповідно до навчальних стандартів штату». Цей закон стимулював розвиток інклюзивної освіти, спонукав учителів до опанування високої кваліфікації, змінив статус спеціального (корекційного) педагога.

До ухвалення названого документа вчитель спеціальної школи мав право викладати всі предмети дітям з інвалідністю та ставити оцінки. Вимоги до високої кваліфікації регламентували, що вчитель повинен мати диплом бакалавра, пройти державне ліцензування або сертифікацію, підтвердити знання з усіх предметів, які він викладає. Оскільки вчитель спеціальної школи не проходив предметної підготовки з усіх дисциплін, за навчання дітей з особливими потребами відповідав учитель загальної школи, що оптимізувало динамічність розвитку інклюзивної освіти. Водночас учитель спеціальної школи залишався в інклюзивному класі для надання спеціальних послуг дітям з інвалідністю.

Перезатвердження Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» (IDEA) у 2004 р. було вмотивоване необхідністю вдосконалення положень закону з огляду на оновлений досвід та ефективні практики роботи з дітьми, які мають інвалідність. Виокремлюють дві основні причини перезатвердження закону: 1) потреба в наданні освітніх послуг, що відповідають індивідуальним потребам дитини, у підготовці дитини до подальшої освіти, працевлаштування та самостійного життя; 2) необхідність охороняти права дітей та їхніх батьків [8, с. 5]. Увагу закцентовано на відповідальності шкіл за доступ дітей з інвалідністю до навчання в загальноосвітній школі, на успішності у виконанні програми загальноосвітньої школи. Зауважено, зокрема, що «очікування високих результатів, доступ до загальноосвітньої програми в загальноосвітньому середовищі сприятимуть ефективності навчання дітей з інвалідністю». Освітні установи штату отримали завдання розробити стандарти успішності для дітей з інвалідністю, узгоджені зі стандартами для типових дітей. Закон також розширив категорії ідентифікації дітей з особливою нездатністю до навчання («SLD – specific learning disability») через уведення «процесу, що характеризує реакцію дитини на наукову, ґрунтовану на дослідженні інтервенцію» [9]. Сьогодні такий тип інтервенції відомий як «реакція на втручання - РНВ» («RTI – response to intervention»). Варіаціями терміна є «реакція на навчання» («response / responsiveness to instruction») або «реакція на навчання та втручання» («response to instruction and

intervention»). Поправку до закону, що змінювала процес ідентифікації дітей з особливою нездатністю до навчання, вносили для розв'язання проблем у межах традиційного підходу до класифікації, що базований на різниці між показниками коефіцієнта інтелекту та реальною успішністю.

Для виконання поставлених завдань конгрес звернув увагу на нагальну, критичну потребу держави у висококваліфікованому вчителеві, що логічно продовжило виконання положень Закону «Жодної дитини позаду» від 2001 р. Укотре зосереджували увагу на необхідності високопрофесійних програм підготовки кваліфікованих учителів, щоб «особи, відповідальні за освіту дітей з інвалідністю, володіли знаннями та навичками, потрібними для задоволення індивідуальних потреб таких дітей». Крім того, повторено вимоги до спеціальних педагогів, зазначено, що спеціальний педагог має право викладати предмет лише за умови здобуття необхідної кваліфікації.

Ці два закони дають право всім дітям бути інтегрованими в загальну освіту. Після ухвалення документа розроблено завдання успішності й описано індикатори для дітей з інвалідністю, що вможливлюють одержання очікуваного результату. Школи відповідають за досягнення учнями з інвалідністю очікуваного рівня успішності та проходження оцінювання на рівні штату й на загальнодержавному рівні.

Незважаючи на певні зміни, яких зазнав закон «Про освіту осіб з інвалідністю», із 1975 р. основні регуляційні положення закону залишилися сталими. За змістовим наповненням їх розподілено відповідно до шести основних принципів, за яких школи повинні: 1) навчати всіх дітей, 2) використовувати для кваліфікації дітей з інвалідністю багатофакторний метод оцінювання, 3) надавати безкоштовну, доступну освіту, 4) створювати найменш обмежене середовище, 5) дотримуватися правових норм, 6) залучати батьків і дітей до участі в ухваленні рішень. Особливу увагу сфокусовано на підвищенні правової свідомості через поінформування всіх учасників процесу. Доведено, що конфліктні ситуації між батьками та школою виникають, коли батьки не поінформовані про всі обмеження закону, а вчителі не ознайомлені зі складністю федерального законодавства.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Докладний аналіз законодавчої бази послугував підґрунтям для періодизації розвитку інклюзивної освіти США. Виокремлені етапи рефлектують підходи держави до розв'язання проблем інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітнє середовище, окреслюють специфіку послідовності, за якою кожен наступний закон зважає на вади попереднього й удосконалює механізми врегулювання. Для розвитку інклюзивної освіти в Україні необхідно проводити всебічну просвіту фахівців стосовно значення нормативно-правової бази, сприяти посиленню правової свідомості, акцентувати увагу на неухильному дотриманні законодавства всіма суб'єктами права. До перспектив студіювання порушеної проблеми належить вивчення Закону «Про освіту осіб з порушеннями» (2004 р.), що містить потужний корпус понятійно-термінологійного апарату, суттєво впливає на ефективність організації інклюзивної освіти в Україні.

Література та джерела

1. Blackorby J. What Makes a Difference? Factors Related to Longitudinal Outcomes of Students with Disabilities / J.Blackorby, M.Wagner // SEELS report, Febrauary, 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.seels.net/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Hossain M. An Overview of Inclusive Education in the United States / M.Hossain // K-12 Education: Concepts, Methodologies, Tools and Applications. IGI Global, 1st edition, 2013. − (P.86-110). − 1837 p.
3. Osgood R.L. The History of Inclusion in the United States / R.L.Osgood. Washington: Gallaudet University Press, 2005. 226 p.
4. Public Law 89-10, 64 Stat. 1100 (1965) Elementary and Secondary Education Act.
5. Public Law 93-380 (1974) Education of the Handicapped Act.
6. Public Law 94-142 (1975) Education for All Handicapped Children Act.
7. Wolfe P.S. Making Inclusion a Reality for Students With Severe Disabilities / P.S.Wolfe, T.E.Hall // Teaching Exceptional Children. – 2003. – March / April. – P.56 -60
8. Wright P.W.D. Wrightslaw: Special Education Law, 2nd Edition / P.W.D.Wright, P.D.Wright. – Harfield, Virgina: Harbour House Law Press, Inc, 2007. 456 p.
9. Zumeta R.O. Identifying Specific Learning Disabilities Legislation, Regulation, and Court Decisions / R.O.Zumeta, P.A.Zirkel, L.Danielson // Topics in Language Disorders. – 2014. - Vol.34. №1. – P.8-24

В работе осуществлен анализ основных законов, которые способствовали развитию инклюзивного образования США; выделены этапы становления и развития инклюзивного образования; охарактеризованы особенности проведения инклюзивной политики на конкретных этапах. Доказано, что системность и стабильность действия правовых актов, с одной стороны, и правосознание граждан, с другой стороны, являются ключевыми факторами обеспечения прав на образование в США лиц с инвалидностью.

Ключевые слова: инклюзивное образование, мейнстриминг, нормативно-правовая база, дети с инвалидностью, специальное образование, общеобразовательная среда.

The article presents a historical overview of fundamental federal laws that encouraged inclusive education practices in the USA. The five developmental phases have been identified that clearly reflect both the efforts of advocacy groups, parents, inspired educators and federal legislation shaping inclusive education. Inclusive practices rooted in special education that started developing in the 50s and 60s of the 20th century. Since exclusion practices were widely questioned in the courts, the Congress passed «The Elementary and Secondary Education Act» PL 89-10 (ESEA) in 1965, the first law that targeted the excluded groups. The second phase was ushered by «The Education for All Handicapped Children» 94-142 (EAHCA) of 1975. Over the years it has been a landmark legislation that boosted the integration effort. The recent laws «No Child Left Behind» of 2001 and «IDEA 2004» marked the period of inclusion, making wide state assessment for children with disabilities mandatory. It was proved that systemic stability and implementation of existing regulations on the one hand and public awareness on the other hand is a key factor in ensuring the right to education to individuals with disabilities in the United States.

Key words: inclusive education, federal legislation, mainstreaming, children with disabilities, special education, general education environment.

УДК 316.334.(477.87)

МОТИВАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ САМОЗАЙНЯТОСТІ НАСЕЛЕННЯ

Варга Наталія Іллівна
м.Ужгород

Досліджено особливості самозайнятості на регіональному ринку праці та зроблено спробу проаналізувати мотиваційний механізми її розвитку. Характерною ознакою само зайнятості є самокерованість, яка поєднує в собі активність і вміння організовувати свою економічну діяльність, знаходити вихід у різних ситуаціях, використовуючи мережу соціальних зв'язків. Саме економічна активність (вияв індивідуальності, самореалізації, рівень економічної взаємодії із зовнішнім середовищем) є однією з передумов, що формує схильність до самозайнятості.

Ключові слова: самозайнятість, регіональний ринок праці, мотивація, безробіття.

В умовах ринкової системи господарювання постало питання здатності та готовності людини адаптуватися до нових реалій життя. Це сприяє формуванню нового соціально-економічного середовища, яке характеризується зміною потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій різних верств населення і певним чином відображається на економічній поведінці.

Інституціоналізація ринкового середовища, диференціація форм власності сприяють трансформації економічної поведінки населення, створенню нових можливостей працевлаштування, а водночас і поширенню нестандартних форм зайнятості, зокрема самозайнятості (самостійної зайнятості).

Проблема взаємозв'язку інституціональних засад і трансформаційних змін в умовах сучасного українського ринку праці є відносно новою і недостатньо розробленою. Як наслідок, бракує знань та комплексних емпіричних соціологічних досліджень аналізованої проблематики, на основі яких можна було б дати цілісну характеристику самозайнятості як типу економічної поведінки, а також з'ясувати найбільш виражені поведінкові стратегії.

Основи вивчення соціально-економічної поведінки були закладені у працях М.Вебера, М.Кондратьєва, Р.Мертона, Л.Мізеса, В.Парето та ін. Сутність їх полягала в тому, що економічна поведінка реалізується в різноманітних індивідуальних, групових, організаційних і масових формах, інтегрована в соціальні системи спеціальними інститутами, механізмами й цінностями.

Теоретико-методологічні основи досліджень соціально-економічної поведінки описано в наукових працях російських соціологів В.Верховіна, Т.Заславської, В.Радаєва, Р.Ривкіної, В.Подмаркова, Н.Полякової та ін.

В Україні проблеми самореалізації особистості та її соціально-економічної поведінки досліджуються такими вченими, як С.Бабенко, Т.Богуцька, В.Галицький, Г.Дворецька, О.Злобіна, Т.Єфременко, Т.Лагутіна, О.Мазурик, В.Пилипенко, І.Прибиткова, А.Ручка, Є.Суїменко та ін.

У працях О.Амоші, В.Геєця, С.Бандура, Д.Богині, С.Вовканича, Ю.Грішнова, М.Долішнього, С.Злупка, Є.Качана, О.Кузьміна, Е.Лібанової, В.Онікієнка, М.Лендєла, В.Мікловди, С.Писаренко, У.Садової, Л.Семів та багатьох інших вчених розкриваються різні аспекти територіального регулювання індивідуального підприємництва. Разом із тим, дослідження цієї проблематики знаходиться на початковій стадії, рівень наукового розроблення ряду теоретичних і практичних проблем самозайнятості є доволі фрагментарним.

Метою роботи є визначення специфіки самозайнятості та чинників, що зумовлюють її розвиток та ефективне функціонування.

Процес трансформації економіки України ґрунтується на сутнісних ознаках ринкової системи, основними елементами якої є: приватна власність, свобода підприємництва і свобода вибору, мотивація з урахуванням особистих інтересів, конкуренція та система ціноутворення, що об'єктивно приводять до розвитку різноманітних організаційно-господарських форм включення працездатного населення в процес активної трудової діяльності. Однією з таких форм зайнятості в сучасних умовах економічного розвитку є самостійна зайнятість населення.

Важливо зазначити, що за умов ринкових трансформацій самозайнятість для певної частини населення – спосіб виживання у скрутній життєвій ситуації. За умови покращення ситуації на ринку праці вона може віддати перевагу роботі за наймом або ж надалі залишитися у секторі самостійної зайнятості. Самозайнятість як тип економічної поведінки можна охарактеризувати, з одного боку, як стратегію забезпечення умов життєдіяльності у мінливій життєвій ситуації та вирішення проблеми безробіття, а з другого, – як перший крок у реалізації підприємницької поведінки. Перехід самозайнятості у підприємницьку діяльність є соціальним індикатором зрілості суб'єкта індивідуальної трудової діяльності [1, с.36].

Самозайнятість є проявом подальшої самоорганізації індивідів і характеризується як стратегія вирішення проблеми безробіття та забезпечення належних умов життєдіяльності. Детермінована автономністю та свободою дій, самозайнятість в ідеалі дає змогу людині отримувати доходи, адекватні кількості й якості затраченої праці та вкладених коштів [2; 6].

Аналіз показників самостійної зайнятості населення в Україні впродовж 2010-2013 рр. засвідчив, що відповідний сегмент національного ринку праці є досить значимим. При цьому частка самозайнятих у структурі зайнятого населення є суттєво вищою у сільській місцевості (понад 40%), в той час як в міських поселеннях відповідний показник не досягає навіть 10%. В той же час за даний період показники поширеності самостійної зайнятості населення в Україні суттєво не змінилися (частка самозайнятих у державі становила близько 19 %). У порівнянні з іншими державами цей показник є досить високим (у США самозайнятих 10 %, Німеччині − 9,6, Британії − 13, а в Японії − 11 %) [3, с.213-214].

Самозайнятість передбачає організацію підприємницької діяльності, зокрема ведення особистих господарств. Самозайнятість у вузькому тлумаченні терміну, визначається як діяльність, що приносить дохід у грошовій або натуральній формі і проводиться суб'єктом індивідуально. Самозайнятість можна характеризувати такими ознаками:

− виконання робіт за винагороду, яку суб'єкт одержує від особистої праці;

− юридична незалежність суб'єкта господарювання;

− створення однією особою одного робочого місця (для себе);

− проведення робіт власними зусиллями;

− фінансування всіх видатків виключно за рахунок власних коштів (у тому числі одержаних кредитів);

− використання власних (або орендованих) засобів виробництва;

− одноосібне розпорядження результатами праці.

Особа вважається індивідуально зайнятою (самозайнятою), якщо вона відповідає всім переліченим ознакам. Самозайнятість розглядається як різновид підприємницької діяльності, а саме як така підприємницька діяльність, що не потребує регулярного (постійного або періодичного) залучення найманих працівників або членів сім'ї. Самозайнятість нерідко виступає як перехідний етап між ро-

ботою за наймом і залученням найманих працівників, як проміжна ланка між наданням пропозиції робочої сили та пред'явленням попиту на неї. Орієнтація на самозайнятість як на джерело доходів є об'єктивною необхідністю для багатьох прошарків працездатного населення. Створення робочого місця в цій сфері ринку праці потребує мінімальних витрат, доходи швидко можуть перевищити витрати. Водночас варто зауважити про низький технологічний рівень і низьку продуктивність праці зайнятих у цій сфері, поширенню якої сприяє не лише ринкова трансформація, а передусім поглиблення економічної кризи. Відповідно позитивні наслідки самозайнятості виявляються головним чином у соціальній сфері - за допомогою самозайнятості можна вирішувати проблеми безробіття, але неможливо вирішувати проблеми економічного зростання.

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

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

Зовнішні (об'єктивні) чинники визначаються соціально-економічним становищем суспільства, тобто умовами, що сприяють активізації ділової активності; соціально-демографічною структурою населення; організацією, оплатою, стимулюванням й умовами праці; рівнем безробіття тощо. Зазначені чинники формують системну взаємодію особистісного потенціалу та чинників зовнішнього середовища, що призводить до поведінкової активності як основи самозайнятості [4, с.62].

Від традиційної зайнятості з регулярною винагородою самозайнятість відрізняється властивою їй автономністю й індивідуальною спрямованістю, що сприяє поступовому формуванню принципово нового прошарку економічно активного населення, яка відмовилася від патерналістських очікувань. Саме в цьому полягає соціальна цінність самозайнятості [5, 74].

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

Інтерес до самозайнятості зумовлений такими обставинами:

– зниженням рівня виробництва, наслідком яких стало зростання рівня безробіття і звуження можливостей працевлаштування;

– низьким рівнем оплати праці на державних, приватних акціонерних і колективних підприємствах, розчаруванням населення в застосуванні праці на підприємствах різних форм власності;

– утвердженням ринкової свідомості серед більшості громадян;

– потребою зміни принципів соціальної політики держави, орієнтації на активізацію поведінки всіх працездатних верств суспільства, подолання пасивного очікування допомоги держави.

Самозайнятість, як засіб боротьби з безробіттям, надає можливість отримання джерела існування, дозволяє в повній мірі використати індивідуальні фізичні та розумові здібності людини на вирішення завдань в будь-якій галузі господарства. Сфера самозайнятості громадян достатньо гнучка в організації виробництва та використанні особистої ініціативи, спроможна включатися у вирішення економічних проблем на засадах приватної та колективної форм власності. У ринкових умовах необхідність підвищення питомої ваги самозайнятого населення взагалі, та підприємців малого бізнесу зокрема, зумовлюється не тільки потребами економіки та конкретної особистості, але й умовами розвитку ринку праці.

Ведення особистих селянських господарств сприяє пом'якшенню негативного впливу безробіття на селі. В особистому секторі України на площі 12798,6 га (30,6 %) за 2010 рік було вироблено 66% валової продукції сільського господарства країни, вирощено майже весь обсяг картоплі та овочів − 98,6%, 81,8% плодово-ягідних культур і 3/4 основної продукції тваринництва [6, 327].

Проаналізувавши показники окремих регіонів України можна простежити, що найбільшу питому вагу сільськогосподарської продукції виробляють особисті господарства у Закарпатській області – 94,7 %, а найменшу – 48,1 % в АР Крим.

В Закарпатській області у 2013 році особистими господарствами населення було вироблено 64,9% - м'яса, 67,3% - яєць, майже 100 % картоплі і овочів. Спостерігається стійка тенденція збільшення поголів'я тварин та площі земельних угідь [7, с.25], а відповідно і питомої ваги особистих господарств у загальному виробництві продукції. Якщо в 1990 р. господарства населення виробляли 21,5 % загального обсягу валової продукції сільського господарства то в 2012 р. 48,1%.

Загалом, основними напрямами розвитку підприємництва серед мешканців Закарпатської області є: надання різноманітних побутових послуг населенню (будівництво та ремонт житлових приміщень, перукарські послуги, ремонт побутової техніки, ремонт взуття, пошиття постільної білизни, одягу, відео- та фото-послуги тощо), торгівля продовольчими, непродовольчими товарами та торговельно-посередницька діяльність, надання послуг у сфері туризму, виготовлення меблів, надання хореографічних послуг, надання послуг з вантажоперевезення, надання послуг у сфері страхування, вирощування сільськогосподарської продукції, реалізація продуктів тваринництва.

Ефективна реалізація регіональної регуляторної політики стосовно підтримки економічно доцільного індивідуального підприємництва може бути досягнута завдяки створенню відповідних інституцій, оптимізації її організаційної структури та забезпечення адекватного функціонального наповнення її діяльності.

В Україні ж, економічна активність населення у сфері самостійної зайнятості більшою мірою реалізується через працю в особистих підсобних селянських господарствах, реалізацію вирощеної сільськогосподарської продукції(70,5% від загальної кількості самозайнятих), тимчасову сезонну зайнятість та надання різного роду індивідуальних послуг суб'єктом, не зареєстрованим ні як юридична особа, ні як приватний підприємець. Тобто, сектор самостійної зайнятості в Україні є переважно неформальним.

Мотиваційного механізму державної підтримки самостійної зайнятості населення передбачає взаємодію відповідних інструментів, які реалізуються в межах економічної та соціальної політики. Зокрема, з метою стимулювання підприємницьких ініціатив безробітних Державна служба зайнятості реалізує соціальну програму щодо одноразової виплати допомоги по безробіттю, середній розмір якої залежить від заробітної плати за останнім місцем роботи(або мінімального розміру допомоги по безробіттю) та складає від 3000 до 8000 тис. грн.

Поряд з цим, з метою реалізації державної політики щодо розвитку та підтримки самозайнятості населення, в Україні передбачено можливість ведення відповідної ді-

яльності за спрощеною системою оподаткування (передбачає сплату єдиного податку). Спрощена система оподаткування значно спростила порядок нарахування та сплати податків, суттєво скоротивши їх перелік та зменшивши ймовірність застосування штрафних санкцій, пов'язаних зі складністю сучасної податкової системи в частині адміністрування податків. Вона надала право вибору суб'єктам підприємництва економічно доцільного варіанту оподаткування, оскільки передбачає диференційовану ставку податку, звітний період оподаткування залежно від кількості найманих працівників, граничного обсягу річного доходу [4, 214].

Крім зазначених інструментів мотиваційного механізму розвитку самозайнятості населення, в Україні активно діють інші економічні методи: фінансова підтримка (надання кредитів із низькою ставкою відсотка й пільговими умовами погашення); навчання основам підприємництва та підвищення кваліфікації всіх охочих, особливо молоді, безробітних і економічно неактивних груп населення; надання юридичних консультацій по відкриттю власної справи, складанню бізнес-планів; оснащення технічною допомогою (проектні послуги); надання безкоштовної економічної інформації; забезпечення допомоги в інноваційній діяльності тощо [9, с.31-32].

Водночас, виходячи із вище викладеного, вважаємо, що політика держави стосовно розвитку самозайнятості має бути гнучкою і диференційованою в широкому діапазоні: від важелів стимулюючого характеру до певних обмежень, включаючи санкції, залежно від виду діяльності.

Мотиваційний механізм підтримки самозайнятості повинен мати регіональну спрямованість і включати наступні напрямки: розробку регіональних програм сприяння розвитку індивідуального підприємництва на різних рівнях управління (область, район, місто, село); визначення пріоритетних сфер функціонування самозайнятості в територіально-галузевому зрізі; формування кредитно-фінансового механізму підтримки індивідуального підприємництва - використання бюджетних та позабюджетних коштів, коштів фонду сприяння зайнятості, надання позик на пільгових умовах; розвиток інфраструктури сприяння самозайнятості - розробка бізнес-планів, консультаційне та інформаційне забезпечення, реклама, підготовка та перепідготовка підприємців; формування превентивних механізмів зниження ризиків для одноосібних підприємців.

Таким чином, мотиваційний механізм підтримки самозайнятості населення України включає комплекс безперервних заходів, ефективне впровадження яких з боку виконавчих органів влади та органів місцевого самоврядування, сприятиме зростанню кількості самозайнятого населення та позитивно впливатиме на економіку країни.

Засади регіональної політики розвитку самозайнятості мають базуватися на: стимулюванні розвитку підприємницьких структур у сфері матеріального виробництва, що забезпечують екологічну безпеку території, раціональне використання матеріальних і паливно-енергетичних ресурсів, впроваджують безвідходні, маловідходні ресурсо- і енергозберігаючі технології; першочерговому розвитку самозайнятості, що забезпечують стабільні надходження у місцевий бюджет і таким чином здійснюють активний вплив на соціальні перетворення в регіоні; формуванні моделі зайнятості, що найбільшою мірою відповідає специфіці трудового потенціалу регіону (інтелектуальна, інформаційна, аграрна, трудопоглинаюча, трудозберігаюча), з урахуванням основних тенденцій, що відбуваються на регіональному ринку праці; підтримці форм самозайнятості, що здатні забезпечити гідний для людини рівень добробуту, створити приблизно рівні життєві шанси для всіх громадян і не допустити різкої поляризації в рівні життя.

Література та джерела

1. Фединець Н.І. Соціологія ринку: Навчальний посібник / Н.І.Фединець, Ю.Б.Миронов, М.Р.Гонська. – Львів: Вид-во ЛКА, 2011. – 226 с.
2. Лозняк О. Теоретико-методичні основи дослідження самозайнятості в Україні / О.Позняк // Україна: аспекти праці. − 2010. − № 8. − С.3-7
3. Чеглей В.М. Світовий досвід розвитку сільського зеленого туризму / В.М.Чеглей // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія Економіка. − Спецвипуск 33. (Ч. 3.). − 2011.
4. Лібанова Е.М. Ринок праці: Навч. посібник / Е.М.Лібанова. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 226 с.
5. Дворецька Г.В. Соціологія праці: навч.посібник / Г.В.Дворецька. – К.: КНЕУ, 2005. – 244 с.
6. Статистичний щорічник України за 2013 рік // Міністерство статистики України. – К.: Техніка. 2013. – 445с.
7. Статистичний щорічник Закарпаття за 2013 р. − Ужгород, 2014. − 328 с.
8. Власов В.І. Глобалізація і продовольча проблема: Методологічний аспект / В.І.Власов // Методологічне забезпечення ринкових трансформацій аграрного сектора. − 2012. − С.125
9. Кузнєцова О.П. Теоретичні основи самостійної зайнятості населення як одного з напрямків зниження безробіття / О.П.Кузнєцова, О.В.Канаухова, Л.В.Шевченко // Зайнятість та ринок праці. Вип. 4. – К.: НЦЗРП, 2010. − С. 334

В статье рассмотрены основны мотивации в развития самозанятости населения. Старые, официальные каналы трудоустройства не могут охватить всех желающих найти работу в Закарпатье, поэтому альтернативные формы занятости играют определяющую роль в самореализации и самообеспечении населения. Только всесторонний анализ самозанятости в этих хозяйствах позволит разработать эффективные рекомендации относительно принятия действительно эффективных управленческих решений в сфере регулирования самозанятости на сельском рынке труда и рынке труда в целом.

Ключевые слова: самозанятость, рынок труда, безработица, самообеспечение, мотивація.

Fundamental changes in the system of employment and the transformation of population labour behaviour have been considered. Particularly, there is the implementation of focusing on self-employment of the rural population in private households which is becoming an objective necessity for the majority of stratums of the workforce. The development of self-employment aims to deal exactly with social issues, not to solve the problems of economic growth. The main objective of the countries which adopted the programs of supporting self-employment is the reduction of unemployment rather than the promotion of the development of manufacturing in the field of self-employment. Significant changes in the development of self-employment can be achieved by the implementation of such effective economic and administrative ways of its promotion, as the following: the formation of the system of preferential taxation of business entities; the creation of updated specialized state funds as well as the developed network of financial-credit institutions, insurance companies, investment and insurance funds, companies with the reciprocal loan-system; raising funds of state and local budgets, off- budgetary institutions, private, national and foreign investors.

Key words: self-employment, mutual support, labor market, unemployment.

УДК 37.01:51

ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНИЙ МЕТОД У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ

Війчук Тарас Іванович
Дільний Володимир Миколайович
м.Дрогобич

У статті розкрито особливості використання історико-генетичного методу у навчанні математики в школі. Розглянуто головні етапи становлення історико-генетичного методу. Проаналізовано доцільність його використання у сучасній шкільній освіті. Виділено основні напрямки історизації навчання математики у школі. Класифіковано тексти з історії математики з урахуванням їхнього місця у навчальному процесі.

Ключові слова: історико-генетичний метод навчання, історизм на уроках математики, текст історичного змісту.

Постановка проблеми. Останнє десятиліття в Україні ведеться активний пошук інноваційних форм, методів і змісту шкільної освіти, які могли б створювати умови для інтелектуального розвитку дітей, що відповідав би запитам сучасного суспільства.

Але зміни в освіти повинні забезпечувати не тільки підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, формуванню навичок та вмінь, а й сприяти всесторонньому розвитку учнів, розширенню їхнього світогляду, ініціативи, самостійності. Це, у свою чергу, приведе до зміни у школярів характеру пізнавальних відношень до навколишнього світу

Шкільний курс математики володіє значним потенціалом що до створення умов для посилення світоглядних і ціннісно-змістових аспектів сучасної середньої освіти. Викладання математики у школі має відображати діалектику пізнання дійсності і побудови математичних теорій. Для цього необхідно, щоб учнів на уроках математики ознайомлювали з генезисом математичних ідей та шляхами окремих математичних відкриттів, з роллю математики у вирішенні прикладних проблем.

Досягнення цих цілей обумовлює низку вимог до моделей організації навчальної математичної діяльності, зокрема, щоб вони у стислій формі відтворювали реальний історичний процес народження і розвитку математичних понять.

Мета статті. Розкрити шляхи реалізації історико-генетичного методу у навчанні математики учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. Питання використання елементів історії математики у навчанні розглядались багатьма відомими вченими-математиками та діячами в області математичної освіти: Г.Лейбніцем, А.К.Клєром, В.Г.Спенсером, А.Пуанкаре, Ж.Адамаром, Г.Вейлем, Б.В.Гнеденком, А.Г.Мордковичем, Ю.Ф.Фоміним, Н.А.Буровою та іншими. Цьому питанню присвячували свої дослідження і вітчизняні науковці В.Бевз, Т.Годованюк, М.Ігнатенко, А.Конфоровича, Г.Михалін, М.Шкіль, С.Шумигай та інші.

Більшість науковців сходяться на думці, що якщо учитель знає історію математики, знає як відбувалося становлення і розвиток основних математичних понять та ідей, то він краще розумітиме внутрішню логіку навчальних тем, зможе більш дидактично грамотно вводити математичні поняття. Як зазначає Бевз Валентина Григорівна, історичний підхід у навчанні служить сильним і дієвим засобом у боротьбі з догматизмом і формалізмом, сприяє свідомому засвоєнню математичних знань і формуванню творчої особистості [1].

Учитель не тільки повинен знати, як відбувався розвиток основних математичних понять та ідей, але і розуміти, що учні у процесі навчання коротко повторюють цей шлях і стикаються з тими ж труднощами, з якими стикалися вчені, під час формування того або іншого математичного поняття. Якщо ми знаємо цей шлях, знаємо історію математики, то можемо, використовувати ці знання, координувати навчальний процес, роблячи його ефективнішим, а математичну інформацію, що подається учням, зрозумілішою. Підтвердження цієї думки знаходимо у висловлюваннях американського професора М. Клайна: «Немає жодного сумніву, що труднощі, з якими зустрічались великі математики, є тими ж каменями спотикання, які зустрічають учні, і жодні спроби зменшити ці труднощі за допомогою логічної словесності не досягнуть цілі. І якщо потрібні було 1000 років, щоб провідні математики прийшли до поняття від'ємних чисел, і було потрібно ще 1000 років, щоб математики визнали від'ємні числа, то можна бути впевненим, що в учнів виникнуть труднощі із засвоєнням цих чисел. Більше того, учням доведеться подолати ці труднощі майже тим же шляхом, яким це долали математики, поступово звикаючи до нових понять, оперуючи ними і використовуючи всі інтуїтивні засоби, які вчитель зможе їм навести» [2, с.7].

Для того, щоб краще розібратись у суті історико-генетичного методу, коротко розглянемо головні етапи його становлення. Початком його проникнення у викладання математики можна вважати появу в 1685 р. «Історичного і практичного трактату з алгебри» Дж.Валліса. Історичний підхід до викладання алгебри, реалізований в трактаті, викликав у читачів велику зацікавленість і тим самим сприяв кращому засвоєнню змісту навчального матеріалу, логіки висновків і доведень.

У XVIII ст., тобто майже двісті років після Дж.Валліса, французький математик А. К. Клеро, наслідуючи педагогічні ідеї Дж.Валліса, приділив велику увагу історичному методу в процесі навчання математиці. Він вважав ефективною методику, яка у процесі навчання розкриває як було зроблено відкриття, що підштовхнуло людство до формування нових понять.

В середині XIX століття англієць В.Г.Спенсер опублікував книгу «Геометрія шляхом винаходу», в якій викладав для дітей геометрію не звичайним дидактичним способом, а знайомив читачів з геометричними уявленнями, поступово, ніби тільки готуючи до її вивчення. Така методика також дала позитивні результати.

У кінці XIX – початку XX століть історико-генетичний метод почав широко популяризуватися діячами математичної освіти у Росії. Одним з активних пропагандистів історико-генетичного методу був російський дослідник історії математики і математичної освіти В. В. Бобинін. Такий метод він називає генетичним, розуміючи під ним «метод, який сприяє формуванню уявлень про твердження і висновки науки саме так, як вони розвивалися насправді» [2, с.8]. Як основне педагогічне значення історії математики В.Бобинін указує саме на значення її для генетичного методу викладання.

Отже, історико-генетичний метод дійсно відіграє важливу роль у викладанні математики, оскільки саме він дозволяє учням пройти той шлях, який проходило людство, отримуючи математичні знання.

Історико-генетичний метод спонукає кожного разу обґрунтовувати введення того чи іншого поняття, розповідаючи, які практичні задачі привели до його відкриття, і як воно вперше використовувалося. З його допомогою вчитель може передбачати труднощі, які виникатимуть під час засвоєння учнями шкільної програми і долати їх, використовуючи історичний досвід.

Історико-генетичний метод може підказати вчителеві шляхи подолання і деяких чисто методичних проблем, на-

приклад, як краще спланувати вивчення навчального матеріалу, якій методичній розробці віддати перевагу, в якій послідовності вивчати ті чи інші теми. «Взагалі, ми можемо очікувати більший успіх роблячи те, що нам підказує генетичний принцип, ніж слідуючи чисто формальній концепції математики» [3, с.91]. Цей метод може бути доцільним і під час реалізації в навчальному процесі евристичних прийомів: щоб підвести учнів до відкриття математичних законів, вчитель повинен коротко пройти разом з ними той шлях, який привів людей до встановлення цього факту.

Проте потрібно розуміти, що спроби відтворити весь історичний шлях пізнання математичної істини, повторюючи всі деталі перемог і помилок першовідкривачів, приведе до втрати тих переваг, які надають дидактиці сучасні узагальнювальні ідеї, концепції і методи науки, і, як наслідок, до руйнування логічної структури курсу. Тому історико-генетичному методу протиставляється інший метод викладання – логічний.

При логічному викладанні не повинно бути нічого зайвого, що порушує чіткість подачі навчального матеріалу, ніяких історичних випадковостей. Проте у ході викладання математики стало очевидним, що логічний метод також не позбавлений недоліків. У своїй строго логічній формі, без посилань на походження понять і виходу теорії в практику, математична дисципліна стає занадто формалізованою. Учні бачать відповідь на питання, але не розуміють як і для чого вони були поставлені. У них знижується інтерес до вивчення дисципліни.

Ось чому вже багато років не згасає інтерес до історико-генетичного методу. Проте очевидно, що цей метод ефективний лише у тому випадку, коли в процесі вивчення наукових понять правильно знайдено співвідношення логічного і генетичного підходу у викладанні.

Кажучи про історико-генетичний метод, ми, безумовно, не маємо на увазі його крайні форми – повторення у викладанні розвитку математичного знання з усіма нюансами і тонкощами. Для методично правильної організації навчання вчителеві, перш за все, необхідно знати загальні закони розвитку математичної науки, шляхи формування і становлення математичних понять та ідей.

Історичні довідки і відомості, евристичні ідеї виведень формул і доведень теорем, яскраві нескладні приклади, безперечно, зацікавлять учнів і зроблять емоційнішими уроки математики, і головне, дозволять їм у разі потреби навіть через декілька років знову вивести вже забуту формулу або теорему. Відзначимо також, що основні етапи евристичного міркування, що реалізуються на уроці, можуть бути підказані вчителеві фактами з історії математики і реалізовані за допомогою історико-генетичного методу.

Історико-генетичний метод викладання не можна зводити тільки до використання окремих історико-математичних відомостей на уроках математики. Елементи історизму повинні пронизувати весь процес навчання і знаходити своє відображення у різних засобах навчання – як у змісті, так і у різних засобах навчання. Напрямки історизації навчання математики представлено на схемі 1.

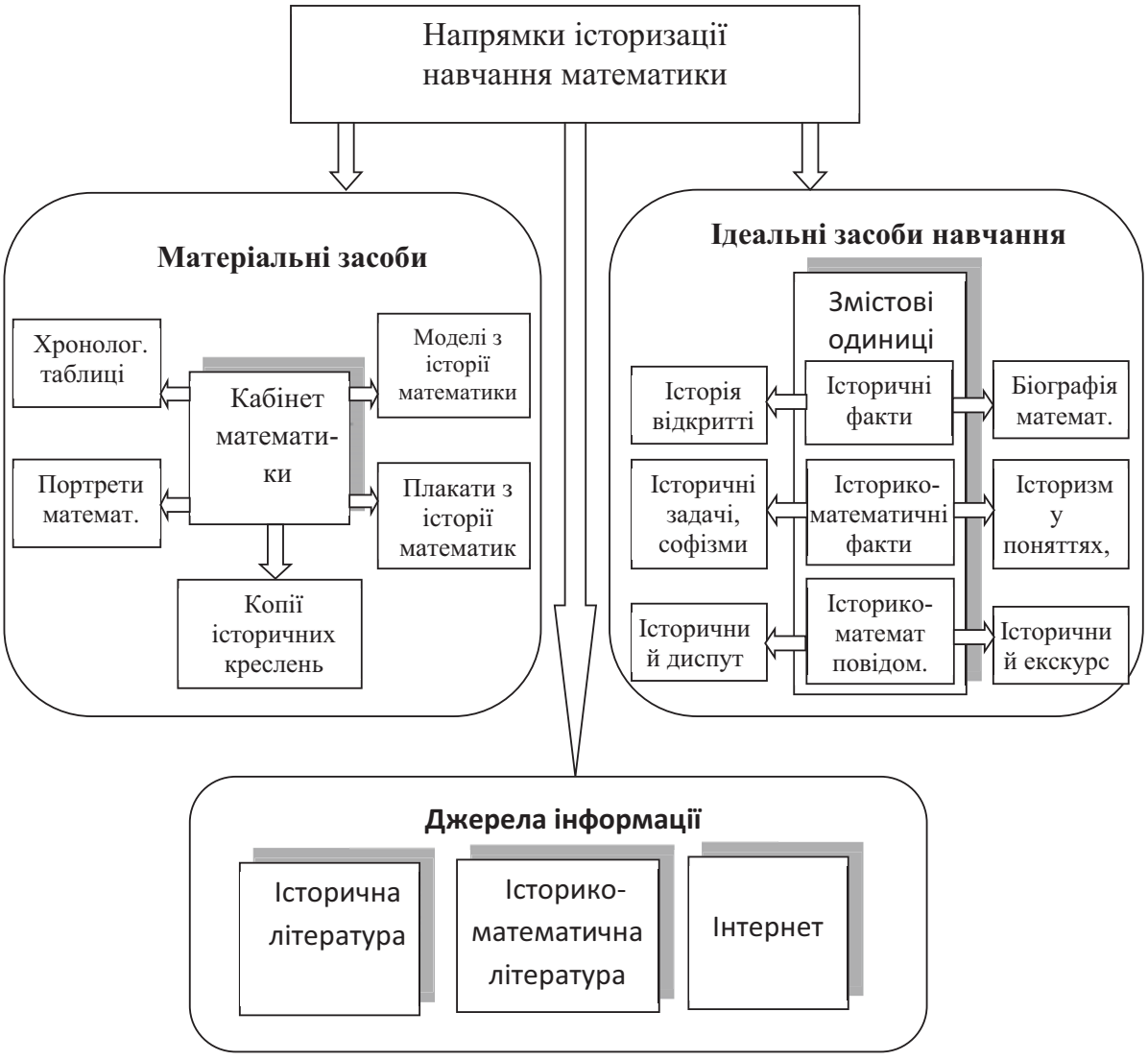

Схема 1.

Сьогодні в багатьох підручниках можна знайти матеріал з елементами історії математики. Наприклад, це підручники О.Афанасьєвої, В.Бевз, Г.Бевз, Я.Бродського, М.Бурди, А.Мерзляка, О.Павлова, Г.Янченко та ін. Аналіз підручників показав, що найчастіше історичні матеріали представлені спеціальними розділами, або примітками, що містять розповіді про стародавні способи розв'язання завдань, про внесок окремих вчених у розвиток тієї чи іншої галузі математичних знань, про історію розвитку математичних понять і математичних дисциплін. Слід зауважити, що виклад історичного матеріалу, в основному, носить розповідний характер, він найчастіше пропонується як додатковий матеріал, виконуючи при цьому інформативну функцію, тобто здійснює передачу учням відомостей про певну область наукових знань у рамках досліджуваного предмета.

Але окремі історико-математичні відомості, які використовує вчитель на уроці, – це лише вершина того айсберга, яким є історико-генетичний метод. Підтвердженням цього є результати дослідження Д. В. Смолякової відповідності змісту історичного матеріалу потребам шкільної математичної освіти. Ефективним засобом навчання математики є не просто історичні або бібліографічні довідки у підручнику, а такі навчальні тексти чи завдання, які б навчали учнів аналізувати матеріал історії, збагачували їх розумовий розвиток, вчили встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [4].

Для ефективного використання історико-генетичного методу навчання історичний матеріал потрібно розділяти на окремі навчальні тексти, які сприятимуть досягненню відповідної дидактичної мети.

Зокрема, доцільно виділяти такі навчальні тексти з історії математики:

„Текст – розвиток математичної мови". Такий тип текстів включає тексти-міркування, де відбувається знайомство учнів з розвитком „алфавіту" математичної мови, термінів. Учні помічають, що символіка, яка нині використовується, виникла далеко не відразу, що для її створення та розвитку потрібні століття, співвідносять „новий" алфавіт зі „старим". Такий текст спрямований на розкриття значень математичних термінів, показує історію виникнення терміну, дозволяє обговорити різні інтерпретації його значення.

„Текст – розвиток дифініцій". Такі тексти містять історію розвитку формулювання тверджень, означень понять, теорем та ін. На підставі порівняння учні усвідомлюють поетапність формулювання сучасних тверджень, правил дій над математичними об'єктами.

„Текст – пошук формули". Аналізуючи історичні тексти, учні вчаться отримувати різні математичні формули. Це тексти, які мотивують учнів використовувати відповідні формули; включають ситуації, що направляють учнів на семантичний аналіз математичних виразів з точки зору можливості їх перетворення у новий спосіб.

„Текст – емоційне враження" дозволяє описати та закріпити у свідомості учнів властивості математичних об'єктів на рівні сенсорних і емоційних вражень. Даний тип текстів з історії математики відрізняється цікавістю, оригінальністю. В ньому розглядаються математичні легенди, курйози, вірші та ін.

„Текст-зіткнення думок" – навчальний текст з історії математики, що спрямований на формування готовності усвідомити іншу точку зору, зрозуміти та прийняти думку іншої людини. Прикладом є такі тексти, які містять різні способи та методи розв'язання однієї проблеми, що склалися історично в різні епохи.

Особливої уваги необхідно приділити текстам, спрямованим на збагачення емоційно-оцінного досвіду учнів. За допомогою даних текстів учням надається можливість вибору лінії інтелектуальної поведінки, вивчення матеріалу на основі врахування індивідуальних пізнавальних здібностей і актуалізації особистих вражень та суджень. Прикладом такого тексту є ***„Текст – біографія"***. Учні ознайомлюються з життям та діяльністю вчених-математиків, з фактами їхніх біографій, з поглядами та особливостями їх життєвого шляху, до їхнього внеску в історію науки.

Висновки. Застосування спеціально сконструйованих навчальних текстів у навчанні математиці дозволить учням розширити уявлення про способи кодування інформації, планування і контролювання своєї діяльність, мотивувати необхідність введення дефініцій, виявлення доцільності введення термінів, проявляти свою ініціативу та ін. Такі тексти створюють умови для свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу, вчать їх мислити критично, сприяють формуванню математичних компетентностей.

Література та джерела

1. Бевз В.Г. Практикум з історії математики: Навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів / Валентина Григорівна Бевз – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 312 с.
2. Белобородова С.В. Об историко-генетическом методе / Светлана Владимировна Белобородова // Математика в школе. – 1999. – № 6. – с.7-10
3. Зорина Л.Я. Дидактико-методические основания конструирования учебного материала по методологии научного познания: [По естеств. наукам в сред. шк.] / Людмила Яковлевна Зорина // Ступени педагогического творчества. – 2001. – С.89-114
4. Смолякова Д.В. Учебные тексты по истории математики как средство интеллектуального воспитания учащихся основной школы / Диана Викторовна Смолякова // Вестник Томского педагогического университета. Серия: Педагогика (Теория и методика обучения). Вып.3 – Томск: Вид-во ТГПУ – 2006. –С.36-39

В статье раскрыты особенности использования историко-генетического метода в обучении математике в школе. Рассмотрены основные этапы становления историко-генетического метода. Проанализирована целесообразность его использования в современном школьном образовании. Выделены основные направления историзации обучения математике в школе. Классифицированы тексты по истории математики с учетом их места в учебном процессе.

Ключевые слова: историко-генетический метод обучения, историзм на уроках математики, текст исторического содержания.

The article describes the features of the use of the historical-genetic method of studying mathematics at school as one of the ways of humanizing of school mathematical education and means of activation of cognitive activity of students. The main stages of development of the historical-genetic method as a valuable method of teaching of mathematics have been considered. The expediency and actuality of its use in the modern school education not only with the aim of expansion of world view looks of students but also for forming of mathematical competences students have been analyzed. The main directions of the historicization of studying mathematics at school in accordance with the basic components of mathematical education: the ideal and material facilities of studies, different information generators have been distinguished. The text on history of mathematics takes into account their place in the educational process and also didactics aim that will be attained with their help on the lesson of mathematics have been classified. Their use will create the conditions for the conscious mastering the students of educational material, teach them to think critically and solve the mathematical problems creatively.

Key words: historical-genetic method of studying, historicism on the lessons of mathematics, text of historical content.

373.5.018.091.3

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ

Гаркович Олексій Леонтійович
м.Миколаїв

Стаття присвячена актуальній проблемі проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя хімії у вищому педагогічному навчальному закладі. Розглянуто вимоги, що висуваються до професійної підготовки та особистості майбутнього вчителя хімії, освітнє середовище вишу як комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних та естетичних умов, що забезпечують організацію навчально-виховного процесу у сучасному вищому навчальному закладі та принципи його проектування.

Ключові слова: освітнє середовище, вищий навчальний заклад, професійна підготовка, майбутній учитель хімії.

Сучасній Україні потрібні фахівці нової формації з конкурентно спроможним європейським рівнем кваліфікації. Формування гармонійно розвиненої особистості – єдина мета сучасної системи освіти. Тому особлива увага реформ, що обумовлені змінами у соціально-економічному й державно-політичному житті країни, а також постійним збільшенням обсягу інформації, спрямована на формування висококваліфікованого вчителя загальноосвітньої школи.

Серед завдань, що висуває суспільство до сучасної системи вищої педагогічної освіти, слід звернути увагу на вимоги розвитку майбутнього вчителя творчого, ініціативного, який має організаторські навички і вміння спрямовувати власну діяльність на вдосконалення навчально-виховного процесу шляхом запровадження у практику нових досягнень наукової і технічної думки. Неодмінною умовою виконання поставлених завдань є педагогічне проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів у стінах вищого навчального закладу, а також широке залучення студентів вищих педагогічних закладів до різних форм науково-дослідницької роботи, до безпосередньої участі їх у науковому житті.

Професійна підготовка майбутнього вчителя хімії детермінується як сукупність професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, якостей особистості, що забезпечують формування готовності до професійної діяльності.

Для вирішення педагогічних завдань майбутній учитель повинен знати предмет викладання; дисципліни психолого-педагогічного циклу, у тому числі педагогіку, психологію; методики навчання предмета (хімії, біології) й виховної роботи; цілі, принципи організації навчально-виховного процесу, нормативне забезпечення шкільної освіти, зокрема, предмета, що викладає; повинен уміти ефективно застосовувати набуті професійні знання в практичній педагогічній діяльності.

Особливої уваги потребує особистість майбутнього вчителя, його ціннісні орієнтації, спрямованість на культурний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, творчу педагогічну діяльність.

Система підготовки майбутнього вчителя хімії у вищих педагогічних навчальних закладах може бути сформована лише внаслідок педагогічного проектування науково-методичних основ формування змісту і ефективних технологій організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та психолого-педагогічного обґрунтування форм, методів та засобів її організації. Побудова сучасної системи підготовки вчителя потребує врахування інноваційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, появи ступеневої системи освіти, тенденцій особистісно орієнтованого навчання.

Тому на сучасному етапі реформування освіти спостерігаємо зміну традиційних, репродуктивних методів навчання у вищих навчальних закладах, орієнтованих на засвоєння майбутнім фахівцем готових знань, на інноваційні технології навчання, що спрямовані на проектування такого освітнього середовища, яке забезпечить розвиток творчого потенціалу особистості, формування дослідницьких умінь і навичок.

У сучасних вищих навчальних закладах існують протиріччя між необхідністю розвивальної, особистісно зорієнтованої освіти та знаннєво-інформаційною орієнтацією навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що важливим кроком у розв'язанні проблеми організації освітнього середовища вищих начальних закладів стали роботи Т.Браже, І.Васильєва, Є.Зеєра, І.Ісаєва, В.Кричевського, Н.Кузьміної, А.Маркової, де розкрита проблема професійно-педагогічної компетентності педагогів; А.Бандури, Р.Бейкера, П.Белла, Л.Виготського, П.Гампа, Г.Ковальова, К.Левіна, М.Моісеєва, І.Ойла, Дж.Роттера, С.Рубінштейна, Д.Стоколса, Е.Толмена, М.Хейдметса, М. Черноушека, Г.Щедровицького, В.Ясвіна та ін., що розкривають теоретико-методологічні основи взаємодії людини та середовища; Ш.Амонашвілі, О.Асмолова, В.Давидова, Д.Ельконіна, Л.Занкова, В.Рубцова, І.Якиманської, у яких сформована парадигма розвивального навчання; В. Петровського, В. Панова, Л.Смивіної, де розроблені концептуальні засади розвивального освітнього середовища.

Метою статті є обґрунтування особливостей проектування професійної підготовки майбутніх учителів хімії.

У даний час іде активна дискусія, присвячена розгляду питання про сутність і зміст навчально-виховного процесу в педагогічних вишах, про умови та середовище, в яких відбувається процес професійної підготовки майбутніх учителів. Освітнє середовище вищого педагогічного навчального закладу, з одного боку, – це система впливів і умов формування особистості майбутнього педагога, а також можливостей для її розвитку, що містяться в її соціальному та просторово-предметному оточенні. З іншого боку, – це сукупність об'єктивних зовнішніх впливів, умов, факторів, які необхідні для ефективного функціонування системи підготовки майбутніх учителів. Внутрішнє середовище педагогічного вишу є зовнішнім середовищем для особистості майбутнього вчителя природничих дисциплін. Проектування освітнього середовища ґрунтується на взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу між собою, а також з просторово-предметним середовищем. Невідповідність організації просторово-предметного середовища студента його природі деструктивно впливає на стан людини, руйнує особистість, тим самим негативно впливає на процес професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Освітнє середовище вищого педагогічного навчального закладу ми визначаємо як багатогранну і поліфункціональну систему, що знаходиться в постійному розвитку і потребує управління, координації, через які здійснюється педагогічний вплив зовнішніх об'єктивних і суб'єктивних факторів на суб'єкти навчально-виховного процесу. До зовнішніх факторів належать: інформаційний, соціокультурний, екологічний, політичний, економічний, соціальний та інші. З позицій системнодіяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів професійноорієнтоване освітнє середовище включає такі взаємопов'язані елементи: модель фа-

хівця, модель навчальної дисципліни, модель управління навчально-виховним процесом, модель студента і модель викладача.

Модель фахівця відображає вимоги до фундаментальної, теоретичної, спеціальної та прикладної підготовки, які передбачає освітньо-кваліфікаційна характеристика майбутнього вчителя природничих дисциплін. Модель навчальної дисципліни включає навчальні цілі, особливості професійно-орієнтованої системи знань, умінь і навичок, ступінь і глибину вивчення предметної галузі, інформаційну ємність тощо. Модель управління навчально-виховним процесом охоплює особливості його організації за допомогою підбору таких педагогічних технологій, методів, підходів, прийомів, засобів, які орієнтовані на формування індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента. Модель студента дозволяє викладачам аналізувати і враховувати у своїй педагогічній діяльності психофізіологічні і соціально-психологічні якості майбутнього вчителя, рівень його підготовленості до аудиторної, позааудиторної, самостійної, дослідницької та інших видів робіт, рівень знань, умінь і навичок, що характеризують його навчально-пізнавальну діяльність, динаміку формування професійних якостей. Модель викладача враховує його особистісні особливості: професійні педагогічні якості, глибину знання предметної галузі дисципліни, володіння сучасними методами, прийомами і технологіями навчання, комунікативну та інформаційну культуру та ін.

Освітнє середовище вищого педагогічного закладу проектується цілеспрямовано на формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Воно являє собою комплекс цілей і педагогічних завдань вишу, специфіку технологій, форм, методів, прийомів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ; психологічний клімат у навчальному закладі; особливості взаємин викладачів і студентів; соціально-психологічну структуру професорсько-викладацького складу, ступень участі ВНЗ в єдиному інформаційному освітньому просторі, можливість його забезпечити різноманіття освітніх послуг та інші.

Освітнє середовище динамічне, воно постійно змінюється і розвивається. Майбутні педагоги здатні конструювати освітнє середовище самостійно під керівництвом викладача, який відграє роль консультанта, тьютора. Як чинники проектування освітнього середовища виділяємо соціальне, культурне, професійне та фізичне оточення, які і викликають функціональні зміни в освітньому середовищі [3].

З метою створення освітнього середовища спрямованого на професійну підготовку майбутніх учителів необхідно орієнтуватися на досягнення як найближчих, так і віддалених цілей навчання студента, на формування і розвиток його творчої особистості, здатності самовдосконалюватися через розвиток інноваційних підходів в організації навчально-виховного процесу ВНЗ. Сучасні умови функціонування системи вищої педагогічної освіти актуалізують необхідність використання всього потенціалу освітнього середовища з метою формування професійної компетентності майбутніх учителів хімії.

Хімія у загальноосвітньому навчальному закладі покликана формувати у школярів природничо-наукову картину світу та спрямована на:

- опанування найважливіших знань про основні поняття та закони хімії;
- оволодіння вміннями та навичками спостерігати хімічні явища, проводити хімічний експеримент, розрахунки на основі хімічних формул речовин та рівнянь хімічних реакцій;
- розвиток пізнавальних інтересів та інтелектуальних здібностей у процесі проведення хімічного експерименту, самостійного здобуття знань у відповідності з життєвими потребами;
- застосування знань, умінь та навичок для безпечного використання речовин та матеріалів у побуті, сільському господарстві та на виробництві, вирішення практичних завдань повсякденного життя, попередження явищ, що спричиняють шкоду здоров'ю людини та оточуючому середовищу.

Профільне вивчення хімії передбачає допомогу майбутнім випускникам школи закласти основи власної успішної кар'єри. Це завдання не є новим для системи освіти, тому відправним моментом розуміння особливостей проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів хімії є особливості цільових установок, підбір методів та засобів для їх досягнення, особливості перебігу даного процесу.

Упровадження профільного навчання у систему загальної середньої освіти характеризується необхідністю реалізації специфічних професійних завдань педагогічної діяльності, а саме: проектування освітнього процесу, спрямованого на індивідуалізацію навчання; посилення самостійного творчого пошуку учнів, розвиток умінь і навичок дослідницької діяльності; розробка й реалізація курсів за вибором допрофільної підготовки й профільного навчання; використання, поруч з традиційними формами, інноваційних видів, форм, методів і засобів навчання, що враховують індивідуальні особливості школярів; формування в учнів ключових компетенцій; застосування методів і технологій навчання, що формують практичні навички збору й аналізу інформації, що стимулюють самостійну роботу учнів, що сприяють самоорганізації школярів, становленню їх ціннісних орієнтацій; завершення самовизначення старшокласників і формування здібностей і компетентностей, необхідних для продовження освіти у обраному профілі; розробка параметрів відбору матеріалів для портфоліо учня й критеріїв його оцінювання; розробка зразкового переліку робіт із предмета, що входять у портфоліо учня; допомога учневі в створенні й наповненні портфоліо; проектування програми професійного саморозвитку вчителя; змістовна й методична підготовка для ведення дистанційних курсів профільного навчання [1].

Ці вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя хімії вимагають проектування освітнього середовища вишу, спрямованого на розвиток особистості.

Освітнє середовище вишу – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію навчально-виховного процесу у сучасному вищому навчальному закладі. Навчання, виховання, розвиток майбутніх учителів повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту, розширення можливостей індивідуальних освітніх потреб кожного студента.

Процес навчання, за Л.Б. Ітельсоном, – процес стимуляції та управління зовнішньою та внутрішньою активністю особистості, в результаті якого формуються визначені знання, уміння та навички. Він виділяє такі концепції навчання: навчання як управління процесом накопичення знань, навчання як організація пізнавальної діяльності, навчання як стимулювання дослідницької активності, навчання як управління процесом накопиченні пізнавальних структур, навчання як стимуляція самостійної мисленєвої активності [2].

Проектування освітнього середовища в вищих навчальних закладах є важливим напрямом реформування національної освіти. Визначають такі принципи проектування особистісно орієнтованого освітнього середовища:

- Принцип активності (повинно забезпечити кожному студенту можливості вибору, ставити у ситуацію, коли треба прийняти самостійне рішення, самовизначитися).
- Принцип стабільності та динамічності (в освітньому середовищі повинні бути закладені можливості для змін у відповідності зі здібностями та нахилами особистості, з урахуванням різних педагогічних завдань).
- Принцип звернення до особистості студента (освітній простір у навчальному закладі має бути організований

таким чином, щоб усі студенти могли організувати власну освітню траєкторію).

• Принцип емоційності середовища, індивідуальної комфортності учасників навчально-виховного процесу (освітнє середовище повинно пробуджувати у студентів активність, давати їм можливість здійснювати різноманітні види діяльності, чергуючи їх для запобігання перевтоми учасників навчально-виховного процесу).

• Принцип науковості та світоглядної спрямованості.

• Принцип активності та самостійності (студенти самостійно обирають собі види діяльності і беруть активну участь у її плануванні).

• Принцип варіативності передбачає наявність різноманітних планів та програм у межах цілісної професійної підготовки, які допоможуть забезпечити індивідувальний розвиток особистості.

• Збагаченість, науковість, наявність природних та соціокультурних засобів, що забезпечують різноманітність діяльності студентів.

Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів хімії спрямоване на гнучке врахування інтересів і здібностей; сприяє виявленню і максимальному розкриттю індивідуальних можливостей кожного студента, розвитку їх природних задатків і нахилів; формування інтелектуальної особистості, розвиненої, культурної, самодостатньої, спроможної до генерування власних ідей, прийняття власних рішень, професійного саморозвитку і самозростання; створення умов для розширення можливостей реалізації майбутніми фахівцями індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням їх здібностей.

Література та джерела

1. Бурда М.І. Профільна школа: проблеми науково-методичного супроводу / М.І.Бурда, Н.М.Бібік // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 6. – С.2-4
2. Ительсон Л.Б. Лекции по проблемам современной психологии обучения : пособие к спецкурсу и курсу педагогической психологи/ Л.Б.Ительсон. – Владимир. – 1970. – 234 с.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А.Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365с.

Статья посвящена актуальной проблеме проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущего учителя химии в высшем педагогическом учебном заведении. Рассмотрены требования, предъявляемые к профессиональной подготовке и личности будущего учителя химии, образовательная среда вуза как комплекс психолого-педагогических, материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических и эстетических условий, обеспечивающих организацию учебно-воспитательного процесса в современном высшем учебном заведении и принципы его проектирования.

Ключевые слова: образовательная среда, вуз, профессиональная подготовка, будущий учитель химии.

The article is devoted to the problem of designing of educational environment for the training of future chemistry teachers in the higher pedagogical educational institution. The author has considered requirements that apply to the training of future teachers and chemistry, university educational environment as a complex psycho-pedagogical, logistical, hygiene, ergonomic and aesthetic conditions for the organization of educational process in modern higher education institution. The design of the educational environment of training of future chemistry teachers is aimed at flexible consideration of interests and abilities; it helps to identify and maximize the individual potential of each student to develop their natural instincts and inclinations; professional self-development and self-expansion; creating conditions for the expansion of the feasibility of future specialists individual educational trajectories based on their abilities. Factors of designing of educational environment have been defined, such as: social, cultural, occupational and physical environment, which cause functional changes in the educational environment. Educational environment of higher pedagogical educational institution is represented as versatile and polyfunctional system that is in constant development and needs of management and coordination.

Key words: educational environment, higher education institutions, professional training, future teacher of chemistry.

УДК 377.3:37.091:63

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ІНТЕГРОВАНИХ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ КУРСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ В АГРАРНИХ ПТНЗ

Герлянд Тетяна Миколаївна
м.Київ

У статті висвітлено основні підходи до побудови інтегрованих професійно спрямованих курсів загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників-аграріїв. Доведено, що інтегрований курс конкретизує зміст предметів освітнього стандарту та має у своїй структурі певну послідовність вивчення тем і розділів навчального предмета з урахуванням профілювання, міжпредметних зв'язків, логіки навчального процесу, вікових особливостей майбутніх кваліфікованих робітників. При вивченні курсу реалізується опора на вже наявні знання особистості.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, інтеграція, інтегровані курси, професійна спрямованість, практикум.

Постановка проблеми. За сучасних умов розвитку професійно-технічної освіти в Україні особливість викладання загальноосвітніх дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) набуває особливого значення у контексті інтегрованого підходу до навчання через розвиток професійних знань і навичок учнів різних спеціальностей. Воно здійснюється через їхнє профілювання і міжпредметні зв'язки. Це надає змогу вирішувати проблему активізації розумової діяльності учнів ПТНЗ, допомагати розвитку їхнього самостійного логічного мислення при будь-яких традиційних і нетрадиційних методах і прийомах викладання з професійною спрямованістю, у нашому випадку, на майбутню аграрну спеціалізацію.

Найбільш прийнятним шляхом формування такого типу пізнання мають стати інтегровані курси, які сприяють поглибленому вивченню навчальних предметів і структурно формуються кількома науками навколо певної проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження інтегрованого підходу до навчання не втрачає своєї актуальності. Його розглядом займалися такі відомі педагоги, як В.Давидов, І.Лернер, В.Онищук, В.Паламарчук, М.Скаткін, В.Сухомлинський та інші. На сьогодні це питання в Україні активно досліджують Н.Морська, Н.Падун, С.Сисоєва, М.Сова, К.Шевчук. Методичні основи до побудови інтегрованих курсів у професійно-технічній освіті висвітлено у роботах Р.Гуревича, Я.Кміта, І.Козловської, Я.Собка та багатьох інших вчених.

Метою статті є висвітлення основних підходів до побудови інтегрованих професійно спрямованих курсів загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників-аграріїв.

Виклад основного матеріалу. За теперішніх умов інтегроване заняття виступає досить активною формою навчання у ПТНЗ. Воно є спеціально організованим, мета якого може бути досягнута лише при об'єднанні знань з різних предметів, спрямованих на розгляд і вирішення означеної проблеми, що дозволяє домогтися цілісного, синтезованого сприйняття учнями досліджуваного питання, що гармонійно поєднує у своїй структурі методи різних наук, маючи професійну спрямованість [2, с.42].

Ознаками інтегрованого заняття є: 1) спеціальна його організація; 2) специфічна мета: вона може бути поставлена, наприклад, для а) більш глибокого проникнення у сутність досліджуваної теми; б) підвищення інтересу майбутніх кваліфікованих робітників до загальноосвітніх предметів у ПТНЗ; в) цілісного, синтезованого сприйняття конкретної навчальної теми; г) значної економії часу на вивчення великої за обсягом теми; 3) широке використання знань з різноманітних дисциплін (суспільно-гуманітарної та природничо-математичної складових загальноосвітньої підготовки у ПТНЗ), тобто активне здійснення міжпредметних зв'язків; 4) поглиблене вивчення конкретної теми.

Практика показує, що нерідко одне поняття у межах кожного конкретного предмета визначається по-різному, але подібна багатозначність наукових термінів ускладнює сприйняття навчального матеріалу. Неузгодженість пропонованих програм призводить до того, що одна тема з різних предметів вивчається в різний час. Ці протиріччя легко знімаються в інтегрованому навчанні, яке вирішує також ще одну нагальну проблему, як було зазначено вище, – економії навчального часу.

Інтегровані курси, у свою чергу, виконують дві основні функції: інформаційно-методичну, яка дозволяє всім учасникам загальноосвітнього процесу отримати уявлення про цілі, зміст, загальну стратегію навчання, виховання і розвитку засобами конкретного навчального предмета; організаційно-плануючу функцію, яка виділяє етапи навчання, рекомендоване структурування навчального матеріалу, визначення його кількісних і якісних характеристик на кожному з етапів, в тому числі для складання тематичного планування курсу, змістовного його наповнення та проміжної атестації учнів за результатами роботи [3, с. 52-53].

При визначенні основних складових плану проведення інтегрованого курсу викладач ПТНЗ орієнтується на широкий спектр форм і способів розкриття його змісту: лекція; семінарське заняття з використанням підручника та залученням додаткових матеріалів з хрестоматії та інших джерел; практикуми на основі запитань і завдань основного тексту параграфа підручника; робота з ілюстрованим матеріалом, який, як правило, носить дидактичний характер; пояснення викладача і бесіда з учнями; самостійна робота з підручником; групові завдання: написання творів, заслуховування навчальних проектів учнів з подальшим їх обговоренням, захистом та ін.

Наприклад, реалізовуючи цілі інтегрованого курсу з вивчення предмета «Література (українська та зарубіжна)», що входить до суспільно-гуманітарної складової загальноосвітньої підготовки у ПТНЗ, необхідно враховувати наступні завдання: формування уявлення учнів про художню літературу як мистецтво слова, як однієї зі складових у системі художніх та естетичних цінностей світового мистецтва; формування інтересу до читання, потреби вдумливого і творчого освоєння текстів; розвиток здібностей до логічного, аналітичного мислення і, як результат, формування навичок інтерпретації творів художньої літератури та мистецтва; вивчення літературознавчої термінології для адекватного сприйняття спеціальної літератури (літературної критики, словників); розвиток навичок порівняльного аналізу; розвиток усного та писемного мовлення учнів ПТНЗ, а також культури мовлення, навичок роботи над поетикою художнього твору; розвиток самостійного осмислення тексту творів за допомогою сприйняття слухового, візуального ряду; уміння самостійно відбирати та обробляти інформацію, отриману з різних джерел (підручник, стаття, лекція, вистави театру, перегляд кінофільмів та ін.); сформувати вміння інтерпретувати і коментувати твір, спираючись на знання тексту і розуміння основ літературознавчого аналізу.

Орієнтовна програма курсів передбачає формування в майбутніх кваліфікованих робітників загально-навчальних умінь і навичок, універсальних способів діяльності та ключових компетентностей, зокрема загальноосвітньої. У межах пізнавальної діяльності вивчення матеріалу під час інтегрованих курсів сприяє закріпленню вміння розподіляти процеси на етапи, ланки, виділяти характерні причинно-наслідкові зв'язки, визначати структуру об'єкта пізнання і співвідношення між частинами цілого явища, порівнювати, зіставляти, класифікувати, ранжувати об'єкти за одним або декількома критеріями. Принципове значення у межах курсу набуває вміння розрізняти факти, думки, докази, гіпотези, аксіоми. Важливу роль інтегровані курси відіграють у вмінні передавати зміст тексту в стислому або розгорнутому вигляді у відповідності з метою навчального завдання, проводити інформаційно-смисловий його аналіз, використовувати різні види читання (ознайомлювальне, переглядове, пошукове та ін.), створювати письмові висловлювання (конспектування), що адекватно передають прослухану і прочитану інформацію із заданим ступенем згорнутості (коротко, вибірково, повно), складати план, тези конспекту. Учні можуть більш впевнено опанувати монологічною та діалогічною промовою, вміннями вступати у мовне спілкування, брати участь в діалозі (розуміти думку співрозмовника, визнавати право на інші погляди), наводити приклади, підбирати аргумент, перефразовувати думку (тобто, пояснювати «іншими словами»), формулювати висновки. Для вирішення пізнавальних і комунікативних завдань учнями ПТНЗ можуть використовуватись різні джерела інформації, включаючи енциклопедії, словники, Інтернет-ресурси та інші бази даних, відповідно до завдання.

Структура курсу визначається декількома логічно закінченими і змістовно взаємопов'язаними темами, вивчення яких забезпечить системність і практичну спрямованість знань і умінь учнів. Різноманітний дидактичний матеріал надає можливість відбирати для них додаткові завдання. Зміст курсу можна варіювати з урахуванням схильностей, інтересів і рівня підготовленості учнів [1, с.26].

Основна форма занять на курсі – практикум. Також для більш успішного засвоєння матеріалу плануються інші форми роботи з учнями ПТНЗ: лекційні, групові, індивідуальні. Для поточного контролю на заняттях учням рекомендується серія завдань, частина яких виконується в аудиторії, а частина – вдома, тобто самостійно. Всі заняття носять професійну спрямованість. У нашому випадку, аграрну. Наприкінці кожного інтегрованого курсу передбачається

тестування. Кількість завдань у тестах з кожної теми не однакова, вони носять комплексний характер, значна частина яких виявляє рівень розвитку загальноосвітньої компетентності.

У результаті вивчення курсів учні ПТНЗ психологічно стають підготовленими до зовнішнього незалежного тестування (ЗНО). Тобто, вони будуть знати все про майбутній екзамен, впевнено орієнтуватися в оформленні бланків ЗНО, дізнаються про свої права і систему оцінювання тестових робіт. А крім цього вони повторять знання з конкретних загальноосвітніх дисциплін, з яких планують складати ЗНО, що сприятиме успішній його здачі.

При вивченні окремих тем і питань курсів викладач ПТНЗ повинен постійно пов'язувати програмний матеріал з навчальними предметами професійного компонента. Практика показує, що взаємозв'язок навчальних предметів загальноосвітнього і професійного компонентів можна здійснювати за такими напрямами:

1. Професійна спрямованість загальноосвітніх навчальних предметів і поглиблене вивчення такого предмету, який близький до профілю ПТНЗ. Така спрямованість загальноосвітніх навчальних предметів має кілька аспектів. Зокрема, *пізнавальний аспект*, пов'язаний з формуванням професійної майстерності. Бо один загальноосвітній предмет може мати декілька варіантів професійної спрямованості. Тому обирається така схема і така сукупність основних понять, які найчастіше застосовуються на практиці, що задовольняють вимоги розвитку системи загальноосвітніх, так і професійних навчальних предметів.

Для цих цілей з кожного навчального предмету загальноосвітнього компонента відокремлюються основні знання, вміння та навички, якими повинні оволодіти майбутні кваліфіковані робітники-аграрії. Відібраний для навчальних цілей матеріал повинен бути професійно значущим і постійно використовуватися у кожній темі, на кожному занятті курсів.

Світоглядний аспект, дозволяє сформувати в учнів комплексну систему поглядів на природу, суспільство, людські відносини, а також визначати провідні ідеї, що впливають на комплексне формування особистості.

Морально-етичний аспект, пов'язаний з формуванням ціннісних ставлень особистості майбутнього кваліфікованого робітника-аграрія.

2. Поглиблене вивчення професійно значущих теорій, законів і закономірностей, а також категорій та понять у загальноосвітніх навчальних предметах. З усієї системи знань слід виділяти, інтенсивно формувати ті з них, які найбільш близькі до професійної підготовки у ПТНЗ майбутнього аграрія.

3. Поглиблене вивчення професійно значущих тем навчальних предметів загальноосвітнього компонента.

4. Розробка системи практичних робіт, що дозволяє створювати реальну виробничу діяльність у навчальних умовах і формувати не тільки загальні трудові, а й професійні вміння і навички.

5. Складання і вирішення завдань з виробничим (аграрним) змістом: відбір вузлових (опорних), характерних для аграрної групи професій питань, що дозволяють генералізувати основні ідеї і виділити знання, близькі до аграрної професії; використання тренажерів для підвищення рівня викладання; здійснення взаємозв'язку загального і професійного навчання через розробку системи комплексних домашніх завдань з інтегрованим змістом.

6. Викладання загальноосвітніх предметів як органічної частини системи навчання. При цьому ефективність здійснення міжпредметних зв'язків залежить не тільки від уміння викладача ПТНЗ реалізовувати їх у власній роботі, але і від того, наскільки узгоджені хронологічно або змістовно навчальні програми, підручники, навчальні посібники.

7. Розробка комплексних міжпредметних завдань з виробничим (аграрним) змістом, які синтезують знання, навички та вміння з різних предметів, що вимагають від викладача ПТНЗ заходів поступового узагальнення шляхом забезпечення поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки, а це потребує суттєвої перебудови методів і засобів навчання. Її реалізація можлива тільки за умови творчої взаємодії викладачів предметів загальноосвітньої та професійної підготовки, а також майстрів виробничого навчання.

Основна ідея принципу інтегрованих професійно спрямованих курсів та їхньої практичної реалізації може бути конкретизована наступними вимогами: система понять загальноосвітніх дисциплін і способи пізнавальної діяльності повинні бути пов'язані із системою професійних знань і умінь, що містяться в спеціальних дисциплінах; в майбутніх кваліфікованих робітниках-аграріях має бути сформоване науково обґрунтоване уявлення про професійну діяльність, до якої вони готуються, про взаємозумовленості законів, принципів і положень аграрної науки; взаємозв'язок загальноосвітньої та професійної підготовки повинен бути спрямованим на посилення зв'язку теорії з практикою, тобто сприяти формуванню позитивної цільової установки учнів ПТНЗ на подальше професійне просування в обраній професійній діяльності аграрної галузі.

Висновки. Отже, умовами реалізації принципу інтегрованих професійно спрямованих курсів є: забезпечення чіткості планування та управління підготовкою майбутніх кваліфікованих робітників з чіткою орієнтацією на кінцевий результат – аграрну професію; безперервність професійної підготовки в тісному взаємозв'язку із загальноосвітніми, загальнопрофесійними і професійними дисциплінами; особиста спрямованість майбутнього кваліфікованого робітника на безперервний цілісний розвиток і становлення, формування навичок його пошукової, творчої діяльності в процесі участі в поточній навчальній діяльності з усіх дисциплін.

Подальшого розгляду потребує комплексне експериментальне дослідження ефективності інтегрованих професійно спрямованих курсів загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ аграрного профілю та моніторинг ефективності їх впровадження у практику.

Література та джерела

1. Данилюк Д. Учебный предмет как интегрированная система / Д.Данилюк // Педагогика. – 1997. – №4. – С.24-28
2. Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійно-технічній освіті: Монографія / Я.М.Собко / За ред.С.У.Гончаренка. – Львів: Сполом, 2007. – 332 с.
3. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання: ретроспективний аналіз / К.Шевчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2007. – №20. – С.50-55

В статье отражены основные подходы к построению интегрированных профессионально направленных курсов общеобразовательной подготовки будущих квалифицированных рабочих-аграриев. Доказано, что интегрированный курс конкретизирует содержание предметов образовательного стандарта и имеет в своей структуре определенную последовательность изучения тем и разделов учебного предмета с учетом профилирования, межпредметных связей, логики учебного процесса, возрастных особенностей будущих квалифицированных рабочих. При изучении курса реализуется опора на уже имеющиеся знания личности.

Ключевые слова: межпредметные связи, интеграция, интегрированные курсы, профессиональная направленность, практикум.

The main approaches to the construction of integrated professionally designed courses of general education of future skilled workers-agrarian have been considered in the article. It has been proved that an integrated course specifies thr content of substantive educational standard and has in its structure certain sequence of specific topics and sections of the subject based on profiling, interdisciplinary connections, logic of the educational process, age characteristics of future skilled workers. The course structure is more logically complete and substantively related topics, study of which will provide systematic and action-oriented knowledge and skills of students. Diverse didactic material makes it possible to select additional tasks for pupils of different degree of training. This allows for holistic synthesized perception of students studied issue, harmoniously combining in its structure, methods of various sciences, with professional orientation. The introduction of integrated courses as new stage of cooperation between academic subjects brings higher level of requirements for the effective management of the educational process in institutions of vocational education agrarian profile.

Key words: interdisciplinary communication, integration, integrated courses, professional orientation, practical work.

УДК 51:53:371.3

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА ОСНОВІ МЕТОДУ АНАЛОГІЇ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ ТА ФІЗИКИ

Гордієнко Ірина Валеріївна
м.Дрогобич

У статті проведено аналіз і викладено основні психолого-дидактичні засади використання аналогії у шкільній практиці навчання. Обґрунтовано методичні особливості методу аналогії у навчанні математики та фізики як засобу активізації навчальної діяльності учнів. Розкрито особливості застосування аналогії у процесі навчання математики та фізики як важливого компоненту творчого мислення учнів, які базуються на принципах поступовості й послідовності, інтегрованості, цілісності та відкритості.

Ключові слова: метод аналогії, навчально-пізнавальна діяльність учнів, математика, фізика.

Постановка проблеми. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти спрямований на формування соціально-педагогічної моделі випускника загальноосвітнього навчального закладу, яка ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовано в освітніх галузях і відображено в результативних складниках змісту освіти. Освітня галузь ,,Математика" та фізична компонента освітньої галузі ,,Природознавство" передбачають формування ключових компетентностей (уміння вчитися, забезпечення інтелектуального розвитку учнів, розвитку їхньої уваги, пам'яті, логіки і культури мислення, інтуїції тощо) та математичних (оволодіння математичною мовою, вироблення вмінь доводити математичні твердження, готовність застосовувати методи математики та фізики до розв'язування навчальних і практичних задач, абстрагувати, аналізувати, узагальнювати, виявляти аналогію тощо). У процесі реалізації освітніх завдань важливим є усвідомлення учнями ролі та можливостей математики та фізики у пізнанні й моделюванні реальних процесів і явищ дійсності.

Проблема формування у школярів методів наукового пізнання не є новою у дидактиці. У багатьох роботах вона розглядається як спеціальний предмет дослідження або безпосередньо у зв'язку з вирішенням інших проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання в навчанні такого методу наукового пізнання, як аналогія, допускає залучення учнів до процесу здобування знань, і як наслідок цього – більш доступне, гнучке та усвідомлене засвоєння навчального матеріалу, бо часто забезпечує розумове перенесення визначеної системи знань і вмінь від відомого об'єкта до невідомого. Здійснюючи таке перенесення за аналогією, учні залучаються до дослідницької діяльності, у них виробляються стійкі механізми самонавчання, розвивається творчий потенціал.

Аналогія – ефективний метод навчання математики та фізики. У її основі лежить перенесення відомих знань про математичні і фізичні поняття та зв'язки між ними на нові знання, які вивчаються і, навпаки, у процесі доведення тверджень і розв'язування нових задач використовуються раніше засвоєні знання.

Проблема застосування методів наукового пізнання у процесі навчання завжди привертала увагу педагогів. Ф.П.Агап'єв рекомендує використовувати аналогію для реалізації принципу доступності при переході від простого до складного, від відомого до невідомого, від вивченого до виучуваного. У цьому відношенні метод аналогії є засобом реалізації цього принципу, а сама аналогія і є принципом [2, с.58].

В.П.Вахтеров рекомендує користуватися аналогією для унаочнення, при класифікації та повторенні. Варто зауважити, що вчений звертає увагу на розвиток творчої діяльності учнів за допомогою аналогії. З цього приводу В. П. Вахтеров зазначає: „деяка аналогія, як блискавка, освітить темні для учня боки предмету, що вивчається … аналогія є головним джерелом, звідки творчість, і наукова і художня, черпає свої матеріали" [3, с.148].

Роль аналогії у творчості та розвитку мислення школярів підкреслювали вчені Ю.К.Бабанський [2], І.Я.Лернер [4], А.А.Столяр [6] та інші. І.Я.Лернер вважає, що учнів потрібно знайомити з методом аналогії, враховуючи їх вікові особливості: від емпіричного знайомства на прикладах окремих задач, обмежуючись достовірними аналогіями в середніх класах, до повідомлення спеціальних правил або застосування не лише достовірних, а й імовірнісних аналогій у старших классах.

Мета статті – обґрунтувати методичні особливості використання методу аналогії у навчанні математики та фізики як засіб активізації навчальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. У останні роки увага приділяється дослідженню таких методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів.

Значну роль у розв'язанні цих завдань відіграє проблемне навчання, особливостям якого присвячені дослідження філософів (М.М.Олексєєва, Е.Ільєнкова та ін.), психологів (Д.М.Богоявленського, Л.П.Занкова, Н.А.Менчинської, А.М.Матюшкіна, Т.В.Кудрявцева та ін.), дидактів (Л.П.Арістова, Ю.К.Бабанського, Д.В.Вількеєва, І.Я.Лернера, М.І.Махмутова, М.М.Скаткіна та ін.).

У цих дослідженнях ряд питань проблемного навчання трактується та інтерпретується по-різному. Це насамперед, визначення поняття проблеми, проблемної ситуації, рівня проблемного навчання. Немає єдиної точки зору на питання про те, чи є проблемне навчання новою дидактичною системою, новим методом чи це лише дидактичний принцип.

Актуальним є управління пізнавальною діяльністю учнів під час створення проблемної ситуації і розв'язання відповідної проблеми. Це є найбільш складною ланкою уроку, яка викликає великі труднощі в учнів через відсутність, навіть у добре підготовлених, вміння логічно правильно оперувати гіпотезами і недостатній розвиток інтуїтивного мислення.

М. І. Махмутов [5] дає узагальнену схему послідовності етапів проблемного пізнавального процесу. Найбільш складною тут ланкою є, як відомо, вирішення проблеми. У процесі постановки навчальної проблеми учень застосовує логічні операції, а найчастіше прийоми аналогії та порівняння. Тому М.І.Махмутов зазначає, що на першому етапі розв'язування проблеми „аналогія, перенесення відомих способів розв'язування в нову ситуацію, асоціативні зв'язки відіграють головну роль" [5, с.132]. Другий етап розв'язування проблеми, як пише М.І.Махмутов, починається з висунення гіпотези. Автор зауважує, що розвиток гіпотези, тобто логічний процес її висунення, обґрунтування і доведення може здійснюватися також шляхом аналогії.

Дослідження Л.І.Анциферової, К.А.Славської та інших вчених дозволили зробити висновок про те, що в процесі формулювання проблеми в учнів може виникнути здогадка – основа евристичного її вирішення. Д.В.Вількеєв вважає, що основою для здогадок, висунення навчальних гіпотез може слугувати аналогія. Проте, він попереджує про можливість виникнення різних помилок.

У загальних методиках викладання математики та фізики аналогія часто розглядалася як евристичний метод, який сприяє пошукам шляхів доведення теорем і розв'язування задач. Г.П.Бевз радить користуватися аналогіями в навчанні для кращого усвідомлення навчального матеріалу, його узагальнення та систематизації, вироблення в учнів навичок творчого розв'язування задач.

А.І. Павленко розглядає самостійне складання і розв'язування навчальних фізичних задач учнями як ефективний та доступний метод їх навчально-пізнавальної діяльності, як інструмент пізнання. Розв'язування творчих задач і самостійне творче їх складання сприяє оволодінню досвідом творчої пізнавальної діяльності, оскільки вимагає творчого мислення, дослідницьких вмінь і навичок.

Для дослідження проблеми застосування методу аналогії у навчанні стереометрії важливе значення мають роботи Д. Пойя. „Аналогією пройняте все наше мислення; наша щоденна мова й тривіальні висновки, мова художніх творів і вищі наукові досягнення. Аналогія може бути різною. Люди часто застосовують туманні, двозначні, неповні або не цілком з'ясовані аналогії, але аналогія може досягнути математичної точності. Нам не слід нехтувати жодним видом аналогії; кожний з них може відіграти певну роль у пошуках розв'язання" [8, с.42-43]. Д.Пойя наголошує на тому, що аналогія, а особливо не до кінця обгрунтована, може мати не одне значення. Так, порівнюючи плоску і просторову геометрію він спочатку виявив, що трикутник на площині аналогічний тетраедру в просторі, а потім, що трикутник аналогічний піраміді. Отже, між плоскою і просторовою геометрією, на його думку, існує декілька аналогій, а не лише всього одна привілейована аналогія.

При навчанні основна увага приділяється не лише засвоєнню математичних знань, а й виробленню вмінь застосовувати їх до розв'язування практичних і прикладних задач, оволодінню математичними методами, моделями, що забезпечить успішне вивчення профільних предметів – хімії, фізики, біології, технологій. Основними завданнями шкільного курсу геометрії у старших класах є систематичне вивчення елементів стереометрії, необхідних для розв'язування практичних задач, а також розвиток і закріплення у ході вивчення курсу змістових ліній, початих у 7–9-их класах, зокрема: геометричні фігури та їх властивості, геометричні перетворення та вектори. У зв'язку з цим велика увага повинна приділятися закріпленню основних навичок і систематизації отриманих знань як під час вивчення нового теоретичного матеріалу, так і в процесі цілеспрямованого повторення. У ході вивчення курсу стереометрії учні повинні поглибити і систематизувати відомості про рівності та подібності фігур, методи геометричних перетворень, вміти застосовувати знання з курсу планіметрії при розв'язуванні стереометричних задач, володіти поняттями і доводити теореми курсу стереометрії.

П. М. Ерднієв [9] вбачає тісний зв'язок умовиводів за аналогією з індукцією і дедукцією. На його думку, поряд з індуктивними та дедуктивними умовиводами в розумовій діяльності мають місце також умовиводи за аналогією, які є окремим видом гіпотетичних умовиводів. Правильний висновок, зроблений на основі аналогії, починається з індукції і закінчується дедукцією.

Аналогія, на думку П.М.Ерднієва допомагає співставляти і протиставляти математичні поняття, а нові відомості, поняття краще засвоюються тоді, коли вони вводяться не поза зв'язком з попередніми, а в порівнянні з ними, у встановленні подібних або відмінних ознак. Стосовно застосування аналогії у шкільній практиці автор пише: „Застосування аналогії спричиняє появу свіжих асоціацій, які сприяють глибокому розумінню матеріалу, якісному оновленню знань, єдиному поєднанню знань..." [9, с.20]. Отже, навчання стереометрії ефективне, якщо властивості просторових фігур порівнювати з властивостями відповідних їм плоских фігур.

П.М.Ерднієв рекомендує застосовувати подвійні правила, які дозволяють не лише на слух, але й зорово бачити аналогії, більш глибокі зв'язки, полегшують запам'ятовування. Наприклад [9, с.19].

$\frac{Колом}{Сферою}$ називається фігура, яка складається з усіх точок $\frac{площини}{простору}$, рівновіддалених від даної точки.

У довільний $\frac{трикутник}{тетраедр}$ можна вписати $\frac{коло}{сферу}$, при тому лише одну.

Суперечлива, на думку П.М.Ерднієва, природа аналогії, яка є засобом відкриття нових істин і в той же час не гарантує істинності отриманого судження, часто породжує різну оцінку методу аналогії. Деколи невірно вважають, що „висновки за аналогією доречні лише в початковому курсі геометрії і тільки тоді, коли вчитель впевнений в тому, що зроблений учнями висновок правильний" [9, с.12].

Таке обережне ставлення до цього методу виникає не через негативні якості аналогії, а через неправильне користування нею; учителі часто обмежуються лише формулюванням умовиводів за аналогією, і не зосереджують увагу на дослідженні цих думок, які можуть виявитися як істинними так і хибними. Висновок за аналогією носить імовірнісний характер і тому вимагає доведення. А.Я.Хінчин підкреслює, що критичне ставлення до висновків за аналогією є одним із показників, які відрізняють правильно виховане наукове і практичне мислення від… побутового, і заняття математикою завжди є од-

ним із основних засобів виховання цього важливого показника.

Часто учні лише за зовнішньою ознакою роблять за аналогією помилкові умовиводи. Тому потрібно звертати їх увагу на обережність в таких умовиводах, пояснювати причину неправильних міркувань, наводячи контрприклади, доведення.

На думку З.І.Слєпкань, використання аналогії при формуванні понять спонукає активізацію розумової діяльності учнів, зокрема великі можливості застосування аналогії при формуванні понять шкільного курсу стереометрії. Порівняння аналогічних понять дає можливість встановлювати однакові властивості, а також знаходити розбіжності, що спонукає до більш глибокого усвідомлення навчального матеріалу, гнучкого запам'ятовування і попередження помилок. Порівнюючи аналогічні поняття, З.І.Слєпкань пропонує отримані висновки оформляти у вигляді таблиць, що полегшує засвоєння властивостей нового поняття і систематизує знання про відоме поняття і нове, аналогічне до даного. Наприклад [7, с.43].

Квадрат діагоналі прямокутника дорівнює сумі квадратів двох його вимірів	Квадрат діагоналі прямокутного паралелепіпеда дорівнює сумі квадратів трьох його вимірів
Діагоналі прямокутника рівні між собою	Діагоналі прямокутного паралелепіпеда рівні між собою
Протилежні сторони паралелограма – рівні відрізки	Протилежні грані паралелепіпеда – рівні паралелограми
Діагоналі паралелограма в точці перетину діляться навпіл	Діагоналі паралелепіпеда в точці перетину діляться навпіл
Протилежні кути паралелограма є рівні	Протилежні двогранні кути паралелепіпеда є рівні. Протилежні тригранні кути паралелепіпеда не рівні

Застосування методу аналогії у навчанні фізики надає учням значні можливості для розвитку узагальнених прийомів розумової діяльності. Вони порівнюють явища, виконують аналіз ознак цих явищ, вибирають істотні і неістотні, класифікують і систематизують ці ознаки, роблять узагальнення та висновки. У основі міркувань за аналогією лежать операції аналізу й синтезу, які перебувають у діалектичній єдності, і похідні від них: порівняння, узагальнення та абстрагування. Операція порівняння є засобом встановлення відшуканої аналогії для глибшого вивчення об'єкта, що вивчається, аналогічного до вивченого. Формами порівняння, як відомо, є зіставлення і протиставлення. Порівняння аналогічних понять дає можливість установлювати однакові властивості, а також виявити незбіжні, що сприяє більш глибокому усвідомленню властивостей нових (і старих) понять, їх запам'ятовуванню та попередженню помилок.

Якщо робота вимагає порівняння, то вчитель дає завдання виділити суттєві ознаки подібності (або відмінності), співставити їх і зробити висновки. У процесі порівняння учні відкривають нові, раніше не помічені сторони порівнюваних понять, предметів, явищ або процесів. Так, можна порівнювати внутрішній механізм процесів плавлення, випаровування, пароутворення; електростатичне поле з гравітаційним, магнітним та іншими видами полів; явища, що відбуваються в діелектриках і провідниках, які знаходяться в електростатичному полі; різні види розрядів в газі; роль ємності та індуктивності в колах постійного і змінного струму; коливання і хвилі різної природи; елементарні частинки; ядерні сили з кулонівськими і електромагнітними тощо.

Значне місце у розвитку розумової діяльності має узагальнення – процес поєднання мисленнєво виділених істотних ознак, який супроводжується абстрагуванням. Після вивчення декількох тем або розділів курсу фізики можна пропонувати учням завдання, які сприяють розвитку вміння систематизувати та класифікувати поняття та явища. Класифікуючи, учні вчаться групувати фізичні явища і процеси в залежності від їх спільних суттєвих ознак, вчаться виділяти ці ознаки. Систематизуючи, учні визначають зв'язки між ознаками та порядок розміщення матеріалу. Так, після вивчення динаміки обертального руху ми пропонуємо учням скласти таблицю аналогії поступального й обертального рухів. Це допомагає включити нові знання у загальну систему знань учнів.

Велику роль у пізнанні відіграють здібності до переробки інформації, що характеризує єдність процесів мислення та пам'яті. Найкраще запам'ятовується те, що виникає як перепона, утруднення в дії. Запам'ятовування матеріалу, поданого в готовому вигляді, здійснюється менш успішно, ніж такого, що знайдено самостійно в ході активної діяльності. Те, що запам'ятовується хоча б мимоволі, але в процесі активної інтелектуальної діяльності, зберігається у пам'яті міцніше, ніж те, що запам'ятовувалося довільно, але у звичайних умовах мнемічної задачі. Цей механізм пам'яті необхідно пропагувати учням, щоб вони розуміли користь розв'язування складних завдань та виконання самостійної роботи.

Продуктивне запам'ятовування зростає, якщо використовується повторення, причому таке, що містить щось нове. Важливо, щоб повторення включалось у нову діяльність (у розв'язування нової задачі, наприклад аналогічної) як необхідна ланка, як основа розв'язування нової задачі, як засіб її розв'язування.

Вивчаючи механізм міркувань за аналогією, вчені-психологи (Г.С.Костюк, Ю.Н.Кулюткін, Н.О.Менчинська, Ю.О.Самарін та ін.) бачать в аналогії важливий засіб розвитку мислення учнів. Виходячи з вчення І.П.Павлова про умовні рефлекси, Н.О.Менчинська, Ю.О.Самарін вважають, що основний найпростіший елемент пізнавального процесу – асоціація. Різний характер розумових операцій обумовлюється утворенням асоціацій та їх систем. Вважаючи провідними операціями розумової діяльності аналіз і синтез, психологи цього напрямку визначають через них всі інші розумові операції. На основі аналізу і синтезу і їх вищих форм – абстракції й узагальнення – стають можливими різноманітні розумові операції – порівняння, аналогія, класифікація і систематизація, яка їх всіх об'єднує. У процесі міркувань за аналогією особливе місце займають асоціації за подібністю. Розв'язання проблем або задач потребує, звичайно, з'ясування того, до якої категорії належить дана задача. При цьому учень пригадує аналогічні задачі, які раніше розв'язував, актуалізуючи тим самим систему знань, більш близьку до такого типу задачі. Коли ж задача не виходить, відбувається актуалізація віддалених систем знань за тією або іншою аналогією (асоціація за подібністю).

Висновки. Виходячи із сказаного, можна стверджувати, що метод аналогії, відіграє в навчальному процесі значну роль. За допомогою методу аналогії пізнавальна діяльність учнів на основі встановлення подібності між об'єктами спрямовується на реалізацію певних дидактичних цілей – набуття нової навчальної інформації; конкретизацію, усвідомлення матеріалу, що вивчається; закріплення, запам'ятовування, узагальнення та систематизацію набутих знань.

Уміння застосовувати аналогію у процесі навчання математики та фізики – важливий компонент творчості учнів. Якщо навчання включає методичні прийоми, які стимулюють учнів на творчість, на пошуки нових геометричних та фізичних залежностей, то це і є часткове вирішення проблеми розвитку ініціативи та самостійності учнів у навчанні.

Враховуючи послідовність викладу та узагальнюючи результати з проблеми дослідження, можна зробити висновок про те, що умовиводи за аналогією є одними з основних при виникненні навчальних гіпотез, при встановленні нових закономірностей, способів введення понять, доведення тверджень і теорем, розв'язування задач.

Література та джерела

1. Агапьев Ф.П. Метод аналогии в преподавании элементарной математики. Тифлис, 1904.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Вахтеров В. П. Предметный метод обучения/ Василий Порфирьевич Вахтеров. – М. : Изд-во т-ва И.Д.Сытина, 1918. – 387 с.
4. Лернер И.Я. Проблема познавательных задач и обучение основам гуманитарных наук и пути ее исследования/ Исаак Яковлевич Лернер// Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам; под ред. И.Я.Лернера. – М.: 1972. – С.42-57
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории/ Мирза Исмаилович Махмутов . – М. : Педагогика, 1975.– 368с.
6. Столяр А.А. Методы обучении математике /Абрам Аронович Столяр. – Минск: Высшая школа, 1966. – 188 с.
7. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: [підруч. для студ. мат. спеціальностей пед. навч. закладів] / Зінаїда Іванівна Слєпкань. – К.: Зодіак–ЕКО, 2000. – 512 с.
8. Пойя Д. Как решать задачу / Дьердь Пойа. – М.: Учпедгиз, 1961. – 207с.
9. Эрдниев О.П. От задачи к задаче – по аналогии. Развитие математического мышления / Очир Пюрвяевич Эрдниев; под ред. П.М.Эрдниева. – М.: АО "СТОЛЕТИЕ", 1998. – 288 с.

В статье проведен анализ и изложены основные психолого-дидактические основы использования аналогии в школьной практике обучения. Обоснованы методические особенности метода аналогии в обучении математике и физике как средства активизации учебной деятельности учащихся. Раскрыты особенности применения аналогии в процессе обучения математике и физике в качестве важного компонента творческого мышления учащихся, которые базируются на принципах постепенности и последовательности, интегрированности, целостности и открытости.
Ключевые слова: метод аналогии, учебно-познавательная деятельность учащихся, математика, физика.

In the article the basic psychological-didactical principles of the use of analogy in school practice of studies have been analyzed and expounded. The methodical features of method of analogy as the means of activation of educational activity of students in the studies of mathematics and physics have been proved. The features of application of analogy in the process of studies of mathematics and physics as important component of the creative thinking of students that are based on principles of gradualness and sequence, integrating, integrity and openness are exposed. By means of method of analogy cognitive activity of students on basis of establishment of similarity between objects heads for realization of certain didactics aims – acquisition of new educational information; specification, realization of material that is studied; fixing, memorizing, generalization and systematization of the purchased knowledge. The deductions by analogy are one of the basic in case of occurring educational hypotheses, at establishment of new conformities with a law, methods of introduction of concepts, proving of statements and theorems, solving of mathematical and physical tasks.
Key words: method of analogy, educational-cognitive activity of students, mathematics, physics.

УДК 364.442.24

КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ПРОТИДІЇ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ

Горішна Надія Мирославівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано роль консультування у протидії торгівлі людьми. Встановлено, що консультування є одним із пріоритетних напрямів діяльності соціальних працівників у сфері протидії торгівлі людьми. Його метою є попередження випадків торгівлі людьми, виявлення потерпілих від даного виду злочину, надання їм інформаційної допомоги у вирішенні проблем, що виникли внаслідок потрапляння у ситуацію торгівлі людьми, сприяння їх реінтеграції у соціум.
Ключові слова: консультування, торгівля людьми, потерпілі від торгівлі людьми, соціальні працівники, профілактика, ідентифікація, реабілітація.

Постановка проблеми. Останні десятиліття в Україні позначені суттєвими політичними, економічними, соціальними змінами, які вражають своєю масштабністю, драматизмом та глибиною суперечностей. Складний період реформування країни, становлення ринкових відносин супроводжується зростанням кількості злочинів, у тому числі й проти свободи особи. Одним із злочинних посягань, що грубо порушують це право, є торгівля людьми.

Торгівля людьми – це здійснювані з метою експлуатації вербування, перевезення, передача, приховування чи одержання людей шляхом погрози силою або її застосування чи інших форм примусу, викрадення, шахрайства, обману, зловживання владою або уразливістю становища, шляхом підкупу у вигляді платежів чи вигод, для одержання згоди особи, яка контролює іншу особу [12]. Види експлуатації, яким можуть піддаватися потерпілі від торгівлі людьми, включають «усі форми сексуальної експлуатації, використання в порнобізнесі, примусову працю або примусове надання послуг, рабство або звичаї, подібні до рабства, підневільний стан, залучення в боргову кабалу, вилучення органів, проведення дослідів над людиною без її згоди, усиновлення з метою наживи, примусову вагітність, втягнення у злочинну діяльність, використання у збройних конфліктах тощо» [8].

Сьогодні цей злочин є одним з найбільш небезпечних глобальних викликів і загроз сучасної цивілізації. Кожного року у світі жертвами торгівлі людьми стає близько 4 мільйонів людей, що приносить злочинцям біля 7 мільярдів доларів США щорічного прибутку. За розміром отримання доходів унаслідок здійснення злочинної діяльності торгівля людьми займає третє місце після торгівлі наркотиками та

зброєю [7]. Масштабність і актуальність даної проблеми зумовлена її інтернаціональністю, латентністю і прибутковістю для злочинних співтовариств.

Проблема торгівлі людьми є актуальною і для України. За оперативними даними Міністерства внутрішніх справ України, кожного року жертвами торгівлі людьми у країні стає біля двох тисяч осіб [6, с.3]. Основними чинниками, які сприяють поширенню цього виду злочину проти особистості є соціально-економічна криза, підвищення мобільності населення, трудова міграція, зростання рівня безробіття, необізнаність переважної більшості населення з правових питань, корисливість та безпринципність злочинців.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблема торгівлі людьми привертає увагу багатьох вітчизняних учених. Зокрема, витоки поширення феномена торгівлі людьми, історію становлення та розвитку міжнародної та вітчизняної систем протидії цьому явищу досліджували В.Грохольський, Т.Бакка, К.Левченко, Н.Гусак, Л.Горват, В.Бондаровська, А.Бойко, Н.Бондаренко, В.Кипень, Т.Семигіна, О.Ємець та ін. Більшість дослідників вказують, що протидія торгівлі людьми значно ускладнюється тим фактом, що менше ніж 1 % постраждалих погоджуються свідчити під час розслідування. Це означає, що правоохоронні органи намагаються боротися з торгівлею людьми, не маючи доступу до найціннішого джерела доказів [13, с.103].

Щоб змінити цю ситуацію потрібний новий підхід з боку держави та правоохоронних органів, за якого постраждалі отримували б інформацію та можливість поновити й захистити свої права, а також самостійно приймати рішення щодо своєї участі в реабілітаційних програмах державних органів і неурядових організацій. Таким чином, ситуація, що склалася сьогодні у сфері протидії торгівлі людьми, вимагає посилення інформаційно-консультативної діяльності соціальних служб та громадських організацій, спрямованої на підвищення рівня обізнаності населення в цілому та потерпілих від торгівлі людьми зокрема з питань правової та соціальної допомоги.

Метою статті є обґрунтування ролі консультування у протидії торгівлі людьми, визначення його завдань та змісту за основними напрямами надання допомоги.

Виклад основного матеріалу. Основою правового регулювання боротьби з торгівлею людьми є Закон України «Про протидію торгівлі людьми» № 3739-17 від 20.09.2011 року. У ньому визначені основні напрями державної політики щодо подолання цього злочину: попередження торгівлі людьми шляхом підвищення рівня обізнаності населення, превентивної роботи, зниження рівня вразливості населення, подолання попиту; боротьба із злочинністю, пов'язаною з торгівлею людьми, шляхом виявлення злочинів торгівлі людьми, осіб, причетних до скоєння злочину, притягнення їх до відповідальності; надання допомоги та захисту особам, які постраждали від торгівлі людьми, шляхом удосконалення системи відновлення їхніх прав, надання комплексу послуг, впровадження механізму взаємодії суб'єктів у сфері протидії торгівлі людьми [4].

Вагому роль, на нашу думку, у реалізації усіх трьох напрямів протидії торгівлі людьми відіграє консультування. В класичному розумінні, консультування — метод роботи, спрямований на розв'язання проблем клієнта шляхом надання йому підтримки та активізації його власних можливостей щодо вирішення проблем [11]. У соціальній роботі консультування розглядають як «технологію надання соціальної допомоги шляхом цілеспрямованого інформаційного впливу на людину чи малу групу з метою їх соціалізації, відновлення й оптимізації соціальних функцій, орієнтирів, розробки соціальних норм спілкування» [3, с.61].

Результати аналізу діяльності державних установ, соціальних служб та громадських організацій, які працюють у сфері протидії торгівлі людьми, свідчать, що консультативна допомога надається за такими напрямами як превентивна, оперативна та реабілітаційна діяльність. Проаналізуємо більше детально завдання та зміст консультування за вказаними напрямами щодо подолання явища торгівлі людьми.

Консультування є основним методом підвищення рівня обізнаності населення з різних аспектів проблеми торгівлі людьми. Зокрема, воно використовується для ознайомлення із сутністю поняття «торгівлі людьми», її видами; інформування про базові права людини, які здебільшого порушуються при потраплянні у ситуації, пов'язані з торгівлею людьми (право на життя, свободу та особисту недоторканість, свободу від рабства, катувань, жорстокого чи нелюдського поводження, рівність перед законом тощо); формування розуміння причин та наслідків торгівлі людьми, як для окремого індивіда, так і для суспільства загалом.

Зміст консультування з попередження торгівлі людьми включає: інформування щодо оформлення необхідних документів (закордонного паспорта, візи, проїзного документа), укладення трудового/шлюбного контракту; перевірку наявності в агента ліцензії на посередництво у працевлаштуванні за кордоном; ризики нелегального працевлаштування; надання інформації про дипломатичні представництва України за кордоном, державні та неурядові організації, куди можна звернутися за допомогою у випадку потрапляння у ситуацію торгівлі людьми; визначення існуючих ризиків та надання рекомендацій щодо їх уникнення або зниження у кожному конкретному випадку.

Інформаційно-консультативна діяльність спрямована передусім на «групи ризику» – найбільш уразливі до торгівлі людьми категорії населення: незаміжніх або розлучених жінок, молодь, дітей, позбавлених батьківського піклування, мігрантів, осіб, які зазнали насилля, матеріально незабезпечених громадян, людей з проблемами психічного здоров'я, дискримінованих, стигматизованих осіб.

Важливою є роль консультування й у боротьбі з злочинністю, пов'язаною з торгівлею людьми. Першим кроком у цьому напрямі є ідентифікація постраждалих осіб, яка виступає передумовою для забезпечення їх доступу до допомоги, захисту від переслідування, покарання злочинців та забезпечення безпеки суспільства. Ідентифікація постраждалих вимагає з'ясування інформації, яка дає підстави вважати, що певна особа постраждала від торгівлі людьми. Вона не передбачає кваліфікацію злочину, і тому отримані відомості підлягають лише загальній перевірці, за ними не збирають точних доказів [1]. Про важливість і необхідність ідентифікації говориться в Доповіді Верховного Комісара ООН з прав людини «Рекомендовані принципи і керівні положення з питань про права людини і торгівлю людьми»: «Нездатність правильно виявити особу, що стала предметом торгівлі людьми, швидше за все, призведе до подальшої відмови цій особі в здійсненні її прав. Тому держави зобов'язані добиватися того, щоб така ідентифікація була можлива і здійснювалась» [2].

В Україні ідентифікація потерпілих до 20 вересня 2011 року здійснювалась правоохоронними органами та постачальниками соціальних послуг, у тому числі неурядовими організаціями. Проте особливий юридичний статус надавався на основі свідчень особи, а відповідне рішення виносилося лише після порушення кримінальної справи. Якщо її не було порушено, то потерпілий від торгівлі людьми не міг отримати такого статусу. Прийняття Закону України «Про протидію торгівлі людьми» значно спростило процедуру ідентифікації потерпілих та отримання ними відповідного статусу.

Відповідно до цього Закону особа, яка вважає себе постраждалою від торгівлі людьми, має право звернутися до місцевої державної адміністрації із заявою про встановлення статусу особи, яка постраждала від торгівлі людьми, та до органів внутрішніх справ щодо захисту прав і свобод. Особа, якій надано такий статус, має право на забезпечення особистої безпеки, безоплатне одержання інформації

щодо своїх прав та можливостей, медичної, психологічної, соціальної, правової та іншої необхідної допомоги, надання тимчасового притулку, відшкодування моральної та матеріальної шкоди за рахунок осіб, які її заподіяли, у порядку, встановленому Цивільним кодексом України, одноразової матеріальної виплати, у порядку встановленому Кабінетом Міністрів України, допомоги у працевлаштуванні, реалізації права на освіту та професійну підготовку.

Проте проблема полягає у тому, що потерпілі рідко звертаються за допомогою до державних структур через небажання розголосу приватних моментів їх історій бідувань, формально-бюрократичне ставлення чиновників, невіру в можливість отримання реальної допомоги та покарання злочинців, страх перед кримінальним переслідуванням. Саме соціальні працівники, як фахівці, які щоденно спілкуються з людьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, мають найбільше можливостей для здійснення випереджувальної ідентифікації потерпілих та направленням їх для отримання допомоги.

Фахівці із соціальної роботи, які працюють в органах місцевої влади, соціальних службах та недержавних громадських організаціях не лише здійснюють ідентифікацію потерпілих, але й консультують їх щодо можливостей захисту від переслідувань злочинців, розголосу приватної інформації, звільнення від кримінальної відповідальності, реалізації їх прав та можливостей отримання допомоги з метою фізичної, психологічної та соціальної реабілітації, виплати компенсацій та відшкодувань, передбачених законодавством України тощо.

Функціональні обов'язки соціального працівника-консультанта при роботі з потерпілими внаслідок торгівлі людьми включають: обговорення проблеми, визначення шляхів її вирішення; об'єктивне інформування про проблему та існуючі і реальні шляхи її вирішення; визначення першочергових та другорядних потреб постраждалих; розробка спільно з постраждалим індивідуального реінтеграційного плану; налагодження контакту з відповідними фахівцями, інституціями, організаціями; супровід постраждалого на зустрічі з організаціями з надання послуг (у разі потреби або на його прохання); надання емоційної підтримки, можливості виговоритись про те, що мучить і гнітить анонімно і конфіденційно; перевірка стану справ постраждалих та прогресу у відновленні протягом проведення консультативної роботи.

Загалом консультаційні сеанси відіграють роль короткострокових втручань і спрямовані на вирішенні найбільш нагальних потреб особи. Для більшості постраждалих вони допомагають визначити стратегію вирішення проблем та механізми їх подолання і стосуються таких важливих для постраждалого питань як відновлення емоційної і фізичної рівноваги та здоров'я, особистого захисту та захисту членів сім'ї від торговців людьми, співпраці з правоохоронними органами у кримінальному процесі проти торговців людьми, способів відновлення зв'язків з членами родини й повернення до громади походження і сім'ї, проблеми житла; питання коштів для забезпечення життєдіяльності. Вирішення кожного з цих питань залежить від конкретної ситуації, особливостей постраждалого, його стану та наявних ресурсів [9, с. 98].

Надання допомоги потерпілим від торгівлі людьми здійснюється через Національний механізм перенаправлення, що передбачає встановлення потреб особи, яка постраждала від торгівлі людьми, та пошук органів і установ, які можуть їх задовольнити (місцева адміністрація, громадські організації, соціальні служби, служба у справах дітей, охорона здоров'я, управління освіти, центри зайнятості, управління праці, органи внутрішніх справ, служба безпеки, прикордонна служба) [10].

Заклади допомоги особам, які постраждали від торгівлі людьми надають консультації з питань застосування законодавства, допомогу в оформленні документів, проводять психологічну діагностику з метою психологічної корекції, реабілітації та адаптації постраждалих осіб, представляють, у разі потреби, інтереси осіб, які постраждали від торгівлі людьми, у суді, здійснюють в межах їх компетенції інші передбачені законодавством повноваження [10].

Зазначимо, що серед усіх напрямів консультативної допомоги потерпілим, найбільш недосконалою є реабілітаційна діяльність. З цього приводу В. Кіпень зазначає, що сьогодні існує необхідність прописати у службових інструкціях працівників всіх відомств алгоритми дій по допомозі потерпілим, відпрацювати всю законодавчу та науково-методичну базу для ефективної роботи з постраждалими від торгівлі людьми. Нині реабілітаційна робота не є прямим приписом посадових обов'язків службовців багатьох відомств. Відомчих програм по роботі з постраждалими від торгівлі людьми немає по багатьох напрямах необхідної постраждалим допомоги [5, с.36]. Недосконалість системи реабілітації потерпілих суттєво ускладнює і процес їх консультування.

Проте, незважаючи на певні недоліки, консультування як метод роботи з потерпілими від торгівлі людьми, має і ряд переваг. Зокрема, воно забезпечує можливості для надання максимально повної інформації клієнту, корисної для розв'язання проблеми і прийняття рішень, глибинного дослідження проблем, потреб та ресурсів клієнта, надання йому психологічної допомоги та підтримка у реалізації вже прийнятих рішень.

Висновки. Консультування є одним із пріоритетних напрямів діяльності соціальних працівників у сфері протидії торгівлі людьми. Його метою є попередження будь-яких випадків експлуатації людини, виявлення потерпілих від даного виду злочину, надання їм інформаційної допомоги у вирішенні проблем, що виникають внаслідок потрапляння у ситуацію торгівлі людьми, сприяння їх реінтеграції у соціум.

Консультативна діяльність у сфері протидії торгівлі людьми здійснюється за такими напрямами: профілактика, оперативна допомога та реабілітація. Профілактична діяльність передбачає інформування осіб, які входять у групи ризику стати «живим товаром» про можливі ризики та способи їх уникнення. Оперативна допомога передбачає виявлення осіб, які потерпіли від торгівлі людьми і сприяння у реалізації їх основних прав. Реабілітація спрямована на відновлення їх нормального функціонування у соціумі.

Перспективи подальших досліджень полягають в розробці та апробації методик консультування різних категорій «груп ризику» щодо потрапляння у ситуації, пов'язані з торгівлею людьми.

Література та джерела

1. Довідник з питань виявлення і надання допомоги постраждалим від торгівлі людьми. – 2009–2011. – 50 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://donmolod.gov.ua/downloads/dovidnyk_torg_ludmi.pdf]. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Доповідь Верховного Комісара ООН з прав людини Економічній і Соціальній Раді E/2002/68/Add.1 від 20 травня 2002 «Рекомендовані принципи та керівні положення щодо питання прав людини та торгівлі людьми». [Електронний ресурс]. − Режим доступу: [http://www.coe.int/t/dghl/cooperation/economiccrime/trafficking]. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посіб. [для вищ. навч. закл.] / Л.М.Завацька. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.
4. Закон України «Про протидію торгівлі людьми» від 20 вересня 2011 р. № 3739-VI. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3739-17]. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Кіпень В.П. Допомога постраждалим від торгівлі людьми. Аналітичний звіт/ [За ред. Ільїної Н.]. – Донецьк: [Донецький ОЦППК],

2010. – 40 с.
6. Козак В. А. Кримінальна відповідальність за торгівлю людьми (аналіз складу злочину): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юридичних наук : спец. 12.00.08 «Кримінальне право та кримінологія; кримінально-виконавче право» / В.А. Козак. – Харків, 2003. – 20 с. – с.3
7. Костючек М.Ф. Торгівля дітьми як соціально-педагогічна проблема. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [Palmamater.lnpu.edu.ua/...v/.../10kmfysp.pd...]. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Кримінальний кодекс України від 05.04.2001 №2341-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2341-14]. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Левченко Е.Б. Система оказания помощи потерпевшим от торговки людьми в Украине: по результатам исследования / Е.Левченко, О.Калашник, И.Шваб. – К : Гос. ин-т проблем семи и молодежи, 2004. – 162 с.
10. Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2012 р. № 783 «Про Національний механізм взаємодії суб'єктів, які здійснюють заходи у сфері протидії торгівлі людьми». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/783-2012-%D0%BF]. – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Проект Закону України «Про соціальну роботу». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://vk.com/doc48289503_152107523?dl=b52ff0ca8c6d80c8d4]. – Загол. з екрану. – Мова укр.
12. Резолюція 55/25 Генеральної Асамблеї від 15 листопада 2000 р. «Протокол про попередження і припинення торгівлі людьми, особливо жінками і дітьми, і покарання за неї». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_791]. – Загол. з екрану. – Мова укр.
13. Холмс П. Посібник для правоохоронних органів з питань виявлення, розкриття та розслідування злочинів, пов'язаних з торгівлею людьми / П.Холмс. – К. : Тютюкін, 2009. – 510 с.

В статье проанализирована роль консультирования в противодействии торговле людьми. Установлено, что консультирование является одним из приоритетных направлений деятельности социальных работников в сфере противодействия торговле людьми. Его целью является предупреждение торговли людьми, выявление пострадавших от данного вида преступления, предоставление им информационной помощи в решении проблем, возникших в результате попадания в ситуацию торговли людьми, содействие их реинтеграции в социум.

Ключевые слова: консультирование, торговля людьми, пострадавшие от торговли людьми, социальные работники, профилактика, идентификация, реабилитация.

The latest decade in Ukraine is marked with political, economic, social changes affected by scale, drama and depth contradictions. Advanced reformation of country is accompanied by a growing number of crimes, including against individual liberty. One of the crimes that violate this right is human trafficking. The author of the article has examined the role of counseling in combating human trafficking. It has been established that counseling is one of the priorities of social workers in the field of combating human trafficking. Its purpose is to prevent human trafficking cases, identifying victims of this type of crime, providing them with information to help you solve problems that result from falling into the situation of human trafficking, facilitating their reintegration into society. Counseling in combating human trafficking is carried out in the areas of prevention, urgent assistance and rehabilitation. Preventive activities include informing people how to eliminate the risk to become a slave. Urgent assistance involves identifying persons trafficked, and encouraging them to exercise their fundamental rights. Rehabilitation of human trafficking victims is aimed at restoring their normal functioning in society.

Key words: counseling, human trafficking, victims of trafficking, social workers, prevention, identification, rehabilitation.

УДК 378.147.88

МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ САМОКОНТРОЛЮ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Горпініч Тетяна Ігорівна
м.Тернопіль

Актуальність статті зумовлена реформуванням підходів до організації навчального процесу, у результаті якого виникають нові форми навчання, контролю і самоконтролю учнів, серед яких особливе місце займає мовне портфоліо. У статті здійснено огляд останніх вітчизняних та зарубіжних досліджень мовного портфоліо як засобу забезпечення якості освіти, визначено його основні структурні компоненти. Проаналізовано головні цілі та завдання мовного портфоліо, охарактеризовано його види. Окрім цього, на основі практичного досвіду аргументовано необхідність використання цієї технології у навчанні іноземної мови. Запропоновано рекомендації щодо роботи з мовним портфоліо.

Ключові слова: мовне портфоліо, самоконтроль, рефлексія, навчання іноземної мови.

Постановка проблеми. У другій половині XX століття людство вступило в епоху глобалізації, за умов якої дедалі більше зростає роль міжособистісних контактів людей, а, отже, – вербальної комунікації, в тому числі міжнаціональної, яка вимагає знання іноземної мови. Так, у сучасних умовах значно розширюються і поглиблюються зв'язки людини з навколишнім світом, іншими членами суспільства та соціумом загалом на основі різних форм її активності. Сьогодні становлення особистості відбувається в нових соціально-економічних і політичних умовах, в іншій морально-етичній атмосфері, що вимагає перегляду традиційних підходів до організації навчання і виховання.

Через діяльність (навчальну, ігрову, трудову) формується ставлення людини до дійсності, до самої себе. Аналіз низки досліджень доводить, що самоконтроль є складовою частиною всіх видів навчальної та трудової діяльності. Невміння контролювати свою діяльність, оцінювати рівень своїх можливостей і власного зростання – це типовий бар'єр, що зустрічається на шляху навіть успішних школярів.

Викладання іноземної мови в сучасних умовах вимагає від вчителя не тільки знання власного предмету, але й активного застосування новітніх методів навчання. Дидактична система, заснована на особистісно-орієнтованому

підході до навчання, передбачає використання широкого спектру сучасних педагогічних технологій, серед яких особливе становище займає мовне портфоліо учня. Технології, об'єднані цим поняттям, логічно доповнюють систему навчання, спрямовану на особистість учня, будучи її, надаючи їй певної цілісності. Таким чином, потреби сучасного суспільства змушують систему освіти реформуватися, а, отже, змінюється процес навчання – виникають нові форми навчання, контролю і самоконтролю учнів. Одним з них є мовне портфоліо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що технологія мовного портфоліо викликала значний інтерес фахівців у галузі методики викладання іноземних мов і дедалі ширше впроваджується у навчальний процес школи, у вітчизняній педагогічній літературі потенціал його використання розкритий недостатньо. Проблемами розробки та реалізація мовного портфоліо займалася низка іноземних дослідників (Д.Літтл [8], Р.Перцлова [8], Ф.Гульє [7]). В Україні практичним питанням мовного портфоліо присвячені праці національного експерта проекту «Європейське мовне портфоліо» О.Карп'юк [3]. Автором розроблено методичний посібник, в якому подано опис цілей, змісту і структури портфоліо. Окрім цього, з'являється дедалі більше праць, які досліджують проблеми забезпечення якості мовної освіти за допомогою технології портфоліо (С.Ніколаєва, О.Локшина, Т.Полонська, І.Задорожна). Зокрема, науковцями здійснено спроби дослідити роль мовного портфоліо у формуванні мотиваційної спрямованості школярів, поглибленні їх інтересу до вивчення іноземних мов [4]. В інших дослідженнях мовне портфоліо розглядається як засіб розвитку самостійності школярів та контролю їх діяльності [1; 6]. Зростає інтерес дослідників і до проблеми використання технології портфоліо у профільній освіті [2; 5]. Вважаємо за доцільне проаналізувати також роль мовного портфоліо як засобу самоконтролю при вивченні іноземної мови. Отже, актуальність проблеми, її відповідність вимогам сучасності та недостатня розробленість зумовили вибір теми розвідки.

Метою статті є розкриття можливостей мовного портфоліо як засобу самоконтролю школярів при опанування іноземної мови та опис методичної роботи із ним.

Виклад основного матеріалу дослідження. В контексті методики навчання термін портфоліо означає сукупність документів з навчального предмету, яка поповнюється учнем у ході оволодіння матеріалом при педагогічному супроводі вчителя. Мовне портфоліо – це педагогічна технологія, за якою учень самостійно фіксує та оцінює власні досягнення і досвід під час вивчення однієї чи кількох мов у шкільній та позашкільній підготовці. Європейське мовне портфоліо (European Language Portfolio), розроблене й апробоване Відділом мовної політики при Раді Європи в Страсбурзі у 1998-2000 роках, є особистим документом, який дозволяє учневі оцінити власну мовну компетенцію в оволодінні різними мовами і його контакти з іншими культурами [8]. Як відомо, Європейське мовне портфоліо включає такі документи: мовний паспорт, мовну біографію і досьє.

1) У мовному паспорті відображені мовні навички, описані на основі рівнів «Загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою», відомості про вивчення мов і досвід міжкультурного спілкування, перелік сертифікатів і дипломів, огляд окремих компетентностей у конкретний період навчання. Грунтуючись на Загальноєвропейській шкалі рівнів володіння мовами, паспорт передбачає самооцінку й оцінювання вчителем або певним закладом рівня сформованості мовних компетентностей учня, вказує, коли і ким було здійснено оцінювання. Крім того, цей документ включає формальні кваліфікації та опис досвіду міжкультурного спілкування.

2) Мовна біографія сприяє розвитку навичок планування, рефлексії та самооцінки в процесі опанування мовами. Розвиток тримовності та необхідність формування компетентності у кількох мовах вимагає від учня вмінь оцінити його власний мовний і культурний досвід у навчальному контексті і в позааудиторний час.

3) Досьє презентує матеріали для документування та ілюстрування досягнень або досвіду, описаних в паспорті та мовній біографії. Власник збирає роботи, що свідчать про його досягнення в самостійному вивченні іноземної мови.

Враховуючи різноплановість навчальної діяльності учня та вимог, які стоять перед майбутнім випускником школи, цілі ведення портфоліо – багатовекторні: показати таланти і кращі роботи учня, розвинути у нього навички рефлексії щодо виконаної роботи, дати можливість вчителям зрозуміти, які курси та завдання зробили найбільший вплив на нього, і краще вивчити його особистість. Завдання портфоліо полягають у поглибленні взаєморозуміння між громадянами Європи, розвитку поваги до різноманітних культур і стилів життя; захисті мовного та культурного розмаїття, розвитку тримовності протягом усього життя та мобільності завдяки точному опису мовних навичок, формуванні здатності самостійно вивчати мови, створенні прозорих програм вивчення іноземних мов.

У сучасній практиці викладання іноземних мов ефективно використовуються різні види мовного портфоліо залежно від його призначення:

- мовне портфоліо як засіб самооцінки досягнень учня у процесі оволодіння іноземною мовою і рівня володіння конкретною мовою (Self-Assessment Language Portfolio);
- мовне портфоліо як засіб автономного вивчення іноземних мов (Language Learning Portfolio) – такий вид мовного портфоліо може також варіюватися залежно від його цілей: мовне портфоліо з читання (Reading Portfolio), мовне портфоліо з аудіювання (Listening Portfolio), мовне портфоліо з говоріння (Speaking Portfolio), мовне портфоліо з письма (Writing Portfolio), мовне портфоліо із взаємопов'язаного розвитку видів іншомовної мовленнєвої діяльності (Integrated Skills Portfolio);
- мовне портфоліо як засіб демонстрації навчального продукту, результату оволодіння іноземною мовою (Administrative Language Portfolio);
- мовне портфоліо як засіб забезпечення зворотного зв'язку в навчальному процесі (Show Case, Feedback Language Portfolio);
- багатоцільове мовне портфоліо, яке відображає різні цілі у сфері оволодіння іноземною мовою (Comprehensive Language Portfolio) [6, С. 137-138].

Під час вивчення іноземної мови за допомогою мовного портфоліо самоконтроль може мати три різні цілі. По-перше, він спрямовується на сам процес вивчення. Учні повинні вміти оцінити свої загальні успіхи, досягнення на певному етапі, наскільки ефективно вони виконують конкретні навчальні завдання. По-друге, він проявляється у здатності оцінити власне оволодіння мовою за допомогою шкал і дескрипторів Ради Європи. По-третє, він спрямований на формування лінгвістичної компетентності: учень повинен оцінити, які слова він знає, які використовує, які звуки він вимовляє правильно, а при вимові яких відчуває труднощі тощо. Учням це може здатися важчим, ніж оцінка їх комунікативних умінь, але якщо вони не розвинуть здатність самоконтролю такого виду, то не зможуть контролювати та коригувати процес оволодіння іноземною мовою. У цьому випадку ефективним методом є робота над виправленням помилок один одного у різних завданнях і у власних роботах.

Окрім цього, щоб допомогти учневі адекватно оцінювати свої знання та можливості, у нього слід сформувати шкалу цінностей, з якою він міг би звіряти власні досягнення у різних сферах діяльності, здійснюючи постійну рефлексію. При цьому, під рефлексією ми розуміємо свідоме і

зосереджене розмірковування про що-небудь. Адже вивчаючи мову, ми розмірковуємо про мовні факти, способи їх вивчення та вживання. Більше того, ми можемо міркувати про це до того, як розпочинаємо навчальну діяльність чи виконуємо будь-яку комунікативну задачу (планування), в процесі виконання різних видів навчальної роботи (контроль) або після цього (оцінка). Технологія мовного портфоліо залучає учнів до всіх цих видів рефлексії.

Як видно, Європейське мовне портфоліо виконує і соціальну, і педагогічну функції. З одного боку, воно демонструє здатності власника цього портфеля з іноземних мов, слугує додатком до атестатів і дипломів, надає додаткову інформацію та конкретні свідчення досягнень в галузі іноземних мов, а з іншої сторони, воно розроблене для того, щоб зробити процес навчання прозорим для учнів, допомагає їм розвивати свої розумові здібності і самооцінку, відчуваючи свою відповідальність за навчання. Обидві функції відповідають завданню Ради Європи – сприяти розвитку автономності учня у вивченні мов протягом усього життя. Мовне портфоліо є реальним особистим освітній продуктом, який учень створює в процесі вивчення мови і культури.

Форми роботи з мовним портфоліо в практиці викладання іноземної мови можуть бути різними залежно від поставленої мети. У методичних статтях, присвячених використанню мовного портфоліо, підкреслюється, що, імовірно, не можна говорити про один правильний спосіб роботи з ним в тому чи іншому освітньому контексті. За своєю суттю мовне портфоліо є гнучким навчальним засобом, який може бути адаптованим практично до будь-якої навчальної ситуації. Варіації залежать від цілей та умов навчання, віку учнів, етапів або рівнів оволодіння іноземною мовою, індивідуальних особливостей учня і його індивідуального стилю навчальної діяльності, а також від використаних методів і засобів навчання. Можливі також комбінації зазначених видів мовних портфоліо для досягнення різних цілей роботи над конкретною мовою.

Основні функції і цілі мовного портфоліо визначають зміст і структуру кожного його виду, в тому числі запропоновані учневі засоби самооцінки і характер матеріалів, що включаються у мовне портфоліо. Приблизний зміст мовного портфоліо може бути таким:

- Титульна сторінка.
- Коротка історія успіхів учня з предмету.
- Записи, доповіді, домашні роботи.
- Контрольні, самостійні роботи.
- Тестові завдання.
- Використання інформаційних технологій.
- Груповий проект.
- «Моя улюблена робота».
- Оцінка батьків / рецензентів.

Велике значення має те, що послідовна робота над створенням мовного портфоліо учня дає можливість розвинути у нього здатність до рефлексивної і адекватної самооцінки, що є одним з найбільш важливих показників навчальної компетентності та автономії учня в навчальній діяльності, спрямованої на оволодіння мовою і культурою. Модель рефлексивного оволодіння іноземною мовою ґрунтується на тому, як оцінюють учні ступінь сформованості своїх комунікативних умінь і рівень комунікативної компетентності у різних видах мовленнєвої діяльності, як вони аналізують свої проблеми у конкретній галузі, відстежують свій прогрес за допомогою серії проміжних і підсумкових контрольних зрізів і як вони використовують запропоновані рекомендації щодо організації власної самостійної роботи. Їх навчальна діяльність і відповідальність за свою працю стають все більш усвідомленими. Важливим чинником є і те, що батьки і незалежні експерти беруть активну участь у цьому процесі. Це дає можливість створення цілісної картини об'єктивного просування учня у тому чи іншому аспекті. Реальна значимість і особиста залученість учня в процес управління навчальною діяльністю та її оцінки забезпечують підвищення його мотивації не тільки щодо практичного результату використання мови, але й щодо процесу оволодіння нею. Це, як відомо, є найбільш високим і найбільш ефективним рівнем мотивації навчальної діяльності та свідчить про її продуктивний творчий характер. Робота з мовним портфоліо сприяє формуванню такого важливого показника продуктивної навчальної діяльності, як накопичення ефективного досвіду використання та оволодіння іноземною мовою і перенесення його в нові ситуації. Мовне портфоліо передбачає довготривалу роботу, яка може і повинна перейти в звичку постійно фіксувати свій мовний та навчальний досвід в галузі вивчення іноземної мови і культури, оцінювати його, вносячи необхідну корекцію.

Мовне портфоліо – це інструмент самооцінки та власної пізнавальної, творчої праці учня: він самостійно оцінює свої мовні вміння та навички, користуючись дескрипторами для рівнів А – С. Крім того, вчитель може оцінити реальні вміння та навички учня. Це дозволить створити більш об'єктивну картину. І учень, і вчитель можуть планувати подальший розвиток специфічних умінь конкретного учня для досягнення ним запланованого результату. Через певний проміжок часу (наприклад, чверть, рік, наприкінці тематичного блоку) учень або вчитель здійснюють повторний або кінцевий контроль умінь і навичок, щоб побачити позитивну динаміку. Для вчителя портфоліо служить інструментом неформального оцінювання досягнень учня з предмету та розвитку його особистості.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, аналіз педагогічних можливостей мовного портфоліо як засобу самоконтролю і рефлексивного навчання іноземної мови показує, що його використання в самостійній роботі учня дозволяє забезпечити особистісно зорієнтований характер навчання іноземної мови, спрямованість на створення особистісного освітнього продукту, автентичність у навчанні іноземної мови, включаючи автентичність комунікативної поведінки та міжкультурного спілкування, автентичність навчальної діяльності учня з урахуванням його реальних мотивів і потреб, автентичність взаємодії в системі учень – викладач – навчальна група, формування навчальної компетентності та розвиток реальної самостійності учня, умови для прояву креативності учня і його творчої самореалізації в мовному, інформаційному та освітньому середовищі, безперервне вивчення мови і культури в умовах варіативної мовної освіти.

Література та джерела

1. Биць Н.М. Європейське мовне портфоліо як новітній метод оцінювання навчальних досягнень учнів з англійської мови/ Н.М.Биць. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1263>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Залюбівська О.Б. Особливості використання навчального портфоліо у викладанні риторики у технічному університеті/ О.Б.Залюбівська // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2014. – №3. – С.151-154
3. Карп'юк О.Д. Європейське мовне портфоліо: Проект української версії для учнів 12-17 років/ Укладач О.Д.Карп'юк. – Тернопіль: Лібра Терра, 2008. – 112 с.
4. Мартинюк Л.І. Використання мовного портфоліо для посилення інтересу учнів середньої школи до вивчення англійської мови / Л.І.Мартинюк // Таврійський вісник освіти. – 2013. – №4. – С.243-249
5. Плахотнюк О.О. Європейське мовне портфоліо та його використання у підготовці майбутніх спеціалістів / О.О.Плахотнюк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: pedagogika.at.ua/_fr/7/6128470.doc>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Шехавцова С.О. Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу / С.О.Шехавцова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 18(3). – С.135-144

7. Little D. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Council of Europe / D.Little, R.Perclova. – Strasbourg, 2003. – 109 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Goullier F. Council of Europe Toolsfor Language Teaching: Common European Framework and Portfolios / F.Goullier. – Paris, 2007. – 129 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Goullier_Tools_EN.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Актуальность статьи обусловлена реформированием подходов к организации учебного процесса, в результате которого возникают новые формы обучения, контроля и самоконтроля учеников, среди которых особое место занимает языковое портфолио. В статье сделан обзор последних отечественных и зарубежных исследований языкового портфолио как средства обеспечения качества образования, определены его основные структурные компоненты. Проанализированы главные цели и задачи языкового портфолио, охарактеризованы его виды. Кроме того, на основе практического опыта аргументировано необходимость использования этой технологии в обучении иностранному языку. Предложены рекомендации по работе с языковым портфолио.

Ключевые слова: языковое портфолио, самоконтроль, рефлексия, обучение иностранному языку.

The actuality of the given article is predetermined by reforming traditional approaches to educational process organization which results in the appearance of new forms of teaching, control and self-control. Language portfolio holds a special place among them. Hence, the article aims to outline the potential of language portfolio as a means of self-control in foreign language acquisition and describe methodological work with it. The article provides an overview of recent investigations of language portfolio as a means of education quality assurance, determines its main structural components. The principle goals and objectives of the language portfolio have been analyzed; its different types have been characterized. In addition, on the basis of practical experience the necessity to use this technology in foreign language teaching has been substantiated. The recommendations for working with the language portfolio have been suggested. It has been concluded that language portfolio as a means of self-control and reflective foreign language learning shows that its use enables the realization of personally-oriented teaching as well as realization of student's creativity and independence.

Key words: *language portfolio, self-control, reflection, foreign language teaching.*

УДК 37.013

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ В ПЕРІОД 1919-1939 Р.Р.

Депчинська Іветта Аттіліївна
м.Ужгород

Актуальність проблеми випливає із суперечностей, зокрема між усвідомленням значимості гуманітарної освіти в житті суспільства на теоретичному рівні (рівень філософських узагальнень, психологічних теорій, педагогічних концепцій) і недооцінкою її ролі на практиці. Мета дослідження полягала у розкритті сукупності чинників, що впливали на становлення шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 р.р. подальші розвідки пов'язані із аналізом тогочасних навчальних планів, програм, підручників, методичних видань, в яких відображено зміст шкільної гуманітарної освіти.

Ключові слова: гуманітарна освіта, школа, Закарпаття, Чехословацька республіка.

Сьогодні у середовищі освітян можна почути нарікання на "гуманітаризацію шкільної освіти". З одного боку, це зрозуміло, адже збільшення кількості предметів гуманітарного циклу супроводжується зменшенням числа годин на природничо наукові дисципліни. З іншого, йдеться про побоювання і песимістичні настрої за майбутнє суспільства, адже зростання числа "гуманітаріїв" веде до зменшення кількості фахівців технічної галузі, а без них дуже складно, навіть на побутовому рівні, про решту вже й годі казати.

Разом з тим, гуманітарна освіта покликана формувати світогляд особистості, на основі: розвитку знань про себе, суспільство, світ; формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до довкілля, в основі якого, насамперед, розуміння цінності (правильніше – безцінності) людського життя. Гуманітарне знання, яке покликане формувати моральність, людяність, милосердність відіграє доленосне значення у житті суспільства. Нехтування, перекручування, зверхнє ставлення до нього призводить до сумних, страшних (катастрофічних) наслідків. Події, що відбуваються сьогодні в країні на очах всього цивілізованого світу є тому підтвердженням.

Свого часу на Закарпатті в період Чехословацької республіки, коли склалися сприятливі умови для розвитку гуманітарної освіти, відбулося і стрімке піднесення усіх ланок суспільного життя. Саме цей поступ став визначальним у пробудженні національної самосвідомості закарпатців і подальшому проголошенні Карпатської України.

Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти 1919-1939 років на Закарпатті пов'язувався зі складними умовами формування громадянського суспільства Чехословаччини. Але, завдяки політиці демократичного уряду були створені сприятливі, хоча, в той же час, і складні умови для становлення української культури й освіти.

Загальні питання історії та розвитку освіти і школи Закарпаття розкрито у працях: В.Гомонная, А.Ігната, Б.Качура, М.Талапканича, Н.Товтин, В.Туряниці, В.Химинця.

Різним аспектам розвитку освіти і шкільництва Закарпаття в період 1919-1939 рр. присв'ячена численна кількість дисертаційних досліджень Серед них: Ілійчук Л.В. (природоохоронна діяльність учнів молодших класів), Кляп М.І. (педагогічна діяльність А.Волошина в 20-30х роках ХХ ст.), Кухта М.І. (виховний національний ідеал у шкільництві Закарпаття 20-30-х років ХХ ст.), Маляр Л.В. (вивчення творчості класиків української і зарубіжної літератури у школах Закарпаття), Марфинець Н.В. (літературне краєзнавство), Мочан Т.М. (естетичне виховання учнівської молоді в полікультурному середовищі); Мужичок В.О. (фізкультурно-спортивна робота в школах); Небесник І.І. (художня освіта

на Закарпатті), Розлуцька Г.М. (зміст шкільних підручників у полікультурному вихованні молодших школярів); Росул В.В. (тенденції розвитку школи та педагогічної думки Закарпаття), Саф'янюк З.Г. (реальна освіта на західноукраїнських землях); Сливка Л.В. (народні традиції у вихованні учнів початкових шкіл), Фізеші О.И. (виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття); Яцина О.Ф. (педагогічна й культурно-освітня діяльність товариства "Просвіта" на Закарпатті (1920-1939 рр.); Юрош О.М. (музичне виховання); П.М.Ходанича П.М (педагогічна та освітньо-культурна діяльність українських письменників-емігрантів на Закарпатті в міжвоєнний період (1919 - 1939)), Т.Цибар Т (естетчне виховання учнів середнього шкільного віку в полікультурному середовищі Закарпаття).

Але проблема шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в згадуваний період не розглядалася системно.

Таким чином її актуальність випливає із суперечностей: між усвідомленням значимості гуманітарної освіти в житті суспільства на теоретичному рівні (рівень філософських узагальнень, психологічних теорій, педагогічних концепцій) і недооцінкою її ролі на практиці; між технократичними установками щодо ставлення до гуманітарного знання як нескладного, і сутністю гуманітарного знання, засвоєння якого передбачає сформованість чуття і почуття (навчитися "бачити" серцем складніше, ніж "осягти" розумом); потребою у модернізації процесу викладання гуманітарного знання, зміни підходів до методики його викладання та переважанням на практиці підходу, за якого майже відсутня різниця у викладанні природничо наукового та гуманітарного знання.

Мета дослідження полягає у розкритті сукупності чинників, що впливали на становлення шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в окреслений період.

Аналіз джерел з проблеми уможливлює виокремлення сукупності чинників, що впливали на розвиток шкільної гуманітарної освіти Закарпаття в окреслений період: історико-культурні, соціально-політичні, соціально-культурні, матеріально-економічні.

Історично склалося так, що Закарпаття, майже після тисячолітнього панування угорців, все ж не втратило своєї самобутності, зберегло мову, яку пізніше називатимуть руською (не плутати з російською), або русинською. Починаючи з 1919 року відбуваються прогресивні зміни в усіх галузях народного господарства, шкільництві краю, в сфері політичних прав і свобод. Адже Підкарпатська Русь (тодішня назва Закарпаття) за Сен-Жерменською мирною угодою (вересень 1919 року) була включена до складу Чехословаччини, де створились нові умови як для розвитку економіки, народного господарства, так і розвитку освіти і культури тих національностей, що проживали на даній території: русинів-українців, чехів, словаків, німців, угорців, поляків, румун, євреїв та інших.

Чехословацький уряд та органи влади Підкарпатської Русі одержали тяжку спадщину на ниві освіти від колишньої австро-угорської влади, правління якої призвела до того, що в 1918 році із 517 народних шкіл (церковних і державних) на згадуваній території не було жодної з рідною мовою навчання [4].

Соціально-політичні умови розвитку освіти і шкільництва забезпечувались демократичним устроєм Чехословаччини. Утворення Чехословацької республіки у жовтні 1918 року, включення до її складу Закарпаття у вересні 1919 року створили якісно нові умови для розвитку культури всіх народів країни. За конституцією 1920 року всі народи проголошувалися рівноправними і всі одержували широкі політичні права і нові можливості для розвитку матеріальної і духовної культури [1, с. 349].

Варто також відмітити, що розвиток освіти в досліджуваний період проходив під впливом різних політичних течій (москвофільство, українофільство, русофільство) та великої кількості політичних партій. Це накладало відбиток як на зміст шкільних предметів так і на процес організації та реалізації змісту шкільної освіти.

Соціально-культурні особливості розвитку освіти і шкільництва обумовлені як станом загальної культури громадян, так і "мовним питанням".

На час утворення республіки чеський і німецький народи займали досить високий рівень розвитку загальної культури, на основі чого краще розвивалася освіта, література, мистецтво, архітектура. Все ж, Закарпаття в цьому плані дуже відставало від Чехії та навіть від Словаччини: економічна відсталість, нерозвиненість міст, відсутність інтелігенції в потрібній кількості – все це складало труднощі в розвитку культури та освіти, зокрема, в 20-х роках.

Слід зауважити, що в 1919 році на Підкарпатській Русі було 70% неписьменних осіб, в той же час як уже в 1938 році – тільки 20%. Якщо в 1919 році в краї було всього біля 100 шкіл, то за роки першої Республіки було збудовано 160 нових шкіл, кожного року виходило біля 60 газет і журналів на російській та українській мовах. На кінець 30-х років серед молоді шкільного віку, таких, що не знали читати і писати було не більше 10 %, а серед дорослого населення – до 27% [2].

У літературі, що виходила до початку 90-х років, панувала думка про те, що уряд Чехословаччини свідомо і цілеспрямовано проводив на Закарпатті політику колоніального гноблення і чехізації русинів, угорців і румунів [1, с. 349].

Розвитку культури заважала і обстановка мовного питання. Спочатку чехословацький уряд офіційною мовою на Підкарпатській Русі проголосив чеську і народну руську мову. Створена урядом комісія з складу визначних вчених Академії наук винесла рішення про те, що народна мова русинів Підкарпатської Русі є частиною малоруської, тобто української мови [там само, с. 352]. А після передання повноважень автономного уряду Підкарпатської Русі другому кабінету під керівництвом А. Волошина у 1938 році, в краю стались демократичні національні перетворення, дозволялося використання української мови.

На фоні загального соціально-культурного піднесення освіти в Підкарпатській Русі, все ж гострою була проблема забезпеченості шкіл педагогічними кадрами. Із 674 учителів шкіл Закарпаття лише 379 склали присягу служити чехословацькій владі, інші виїхали до Угорщини. Із загальної кількості вчителів 44% звільнилися. У Мукачеві звільнилися 36 учителів, у Берегові – 24, у Сваляві – 13, у Великому Березному – сім учителів. Ще гірше становище було в гімназіях. Тільки шість викладачів гімназій після першої світової війни дали згоду працювати в умовах чехословацького режиму. Із 110 гімназійних посад було зайнято лише шістдесят дві" [2].

Варто також відмітити, що культура підкарпатських русинів початку XX століття співіснувала із культурами різних етносів. В тогочасних школах в одному класі могли навчатись діти різних національностей: русини, угорці, чехи, німці. Полікультурне виховання здійснювалось учителями на кожному уроці: формувало в учнів повагу до культурної своєрідності різних народів, етнічних груп, знання про моральні та духовні особливості.

Матеріально-економічні передумови розвитку освіти і шкільництва в окреслений період відображають стан шкільних приміщень, їх устаткування. Стосовно шкільних приміщень, то під час війни частина з них була зруйнована, окремі класи, а подекуди й цілі школи, приведені в непридатний стан, у результаті чого в 1923-1924 навчальному році не працювали 174 початкові школи і близько 25 тисяч дітей Верховини залишалися поза школою; 33% не відвідували початкової школи, тобто третина дітей росла неписьменною [4].

Перший шкільний референт на Підкарпатській Русі Йосиф Пешек (1919 р) про труднощі, які доводилось долати у процесі розбудови шкільної справи він писав наступне: "Недостатокъ школьныхъ помѣщеній на коли-

чество учениковъ, разбитыя войной школьныя зданія и школьныя помѣщенія разрушенный временемъ, являются слѣдующимъ серьезнымъ недостаткомъ, который не будетъ долго отстраненъ, такъ какъ для этой цѣли для каждаго округа потребовалось бы не менее 20 милліоновъ коронъ, т. е. около четверти милліарда коронъ на всю П. Русь!" [3].

У гірських регіонах не вистачало шкільних приміщень і вчителів. Значна частина шкіл розміщалася в звичайних селянських хатах. Та були випадки, як, наприклад, на Міжгірщині, коли навчання проходило лише в осінньо-весняні дні, на природі – під дубами чи смереками. Гірські села були розкидані по горах та пагорбах, до школи учням добиратися було важко. Діти масово не відвідували школи, успішність була низькою. Пропуски занять спричинялися і тяжким матеріальним становищем батьків. Діти не мали одягу і взуття для того, щоб відвідувати школу. А часом разом з батьками з 12-13 років йшли на заробітки. Частина населення, на жаль, ще не розуміла значення навчання дітей, і тому нерідко свідомо не відпускала їх до школи. Серед основних проблем освіти того часу було збереження здоров'я дітей, так як багато шкіл, класних приміщень не відповідали санітарно-гігієнічним вимогам, не вистачало вчителів, підручників, шкільного приладдя.

Чеський педагог О. Каднер характеризуючи школу Підкарпатської Русі початку XX відмічає: "Дуже бідне було в Уграх завжди шкільництво русинське. Русини не мали там ані одної рідної або середньої школи, діти їх ходили в школу взагалі найнедбаліше з усіх національностей угорських, кількість русинів у вищих школах була аж "смішно незначна", зате процент неграмотних був серед русинів найвищий …, чому не треба дивуватись, коли зважимо, що для 42 тисяч дітей в 1909 році було там всього 72 учителі, а в 1910 році всього-на-всього 47 шкіл... Отже, зрозуміло, що під час перепису населення в 1910 році із 346400 русинів 65 тисяч визнавало угорську мову як рідну" [2].

У 30-х роках держава збільшила фінансування розвитку шкіл. „…Лише на Закарпатті за рахунок цих коштів було споруджено 32 типових початкових і середніх шкіл, переважно в гірських районах. Ці школи прикрасили села і міста архітектурно, стали центрами навчально-методичної роботи" [1, с. 354]. Крім звичайних шкіл, в яких навчання проходило руською, українською і російською мовами, створювалися школи інших національностей. Їх кількість з угорською, німецькою, румунською та єврейською мовами зростала. В багатьох школах навчання проходило на кількох мовах.

Тогочасний уряд створював на Закарпатті також і чеські школи для зручності навчання дітей тих чехів, які були надіслані в Підкарпатську Русь для роботи. До чеських шкіл записувалися частина єврейських дітей і окремих русинських сімей. Навчання в чеських школах угорців, німців чи румун не відмічено. Звичайно, чеські урядовці не змушували русинів, євреїв, словаків чехізуватися. Але слід відмітити, що створювані ними школи, умови навчання в них (в кожній новій школі було гарне обладнання, працювали природничі та географічні кабінети, фізкультурні зали, читальні тощо) – безумовно сприяли цьому.

Таким чином, виокремлення сукупності передумов дозволило розкрити складне історико-культурне тло, на фоні якого здійснювався розвиток змісту шкільної освіти Закарпаття, в тому числі і гуманітарної.

Серед провідних чинників виокремлюються: історико-культурні, соціально-політичні, соціально-культурні, матеріально-економічні. Подальші розвідки пов'язані із аналізом тогочасних навчальних планів, програм, підручників, методичних видань, в яких відображено зміст шкільної гуманітарної освіти.

Література та джерела

1. Гранчак І. Нариси історії Закарпаття 1918-1945 рр /І.Гранчак, Е.Балагурій – Т. 2. – Ужгород, 1995. – 663 с
2. Освіта Чехословацької доби// Слово вчителя. – 2008.– 14 липня. – № 11. – С.7
3. Поповъ А.В. Карпаторусскіядостиженія. / Александрь Поповъ. –Мукачевъ: Карпатія, 1930. – 303 с.
4. Цибар Т.М. Естетичне виховання учнів середнього шкільного віку в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919 – 1939 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01– "загальна педагогіка та історія педагогіки"/ Т.М.Цибар – Тернопіль, 2008. – 21 с.

Актуальность проблемы вытекает из противоречий, в частности между осознанием значимости гуманитарного образования в жизни общества на теоретическом уровне (уровень философских обобщений, психологических теорий, педагогических концепций) и недооценкой ее роли на практике. Цель исследования заключалась в раскрытии совокупности факторов, которые влияли на становление школьного гуманитарного образования на Закарпатье в период 1919-1939 г.г. Ддальнейшие исследования связанные с анализом тогдашних учебных планов, программ, учебников, методических изданий, в которых отражено содержание школьного гуманитарного образования.

Ключевые слова: гуманитарное образование, школа, Закарпатье, Чехословацкая республика.

The actuality of the problem follows from the contradictions between the importance of humanitarian educationin society theoretically and the underestimation of its role in practice. The aim of the study was to disclose the set of factors that influenced the formation of scholarshipin Transcarpathia during its joining to the Czechoslovak Republic (1919-1939). At that time there was a rapid rise of all the levels of public life, there had been created favorable conditions for the development of humanitarian education. It should also be noted that the development of education in the period under consideration took place under various political movements (Moskvophilism, Ukrainophilism, Russophilism) and a large number of political parties. It has imposed on the reflection on the content of school subjects and in the process of organizing and implementing school education content. The separation of set of preconditions has revealed the complex historical and cultural background, against which the development of school education content Transcarpathia, including humanitarian has been researched. Among the major factors we can distinguish: historical, cultural, social-political, social-cultural, material and economical. Further researches relate to the analysis of contemporary curricula, programmes, textbooks, methodological issues, reflecting the content of the school humanitarian education.

Key words: humanitarian education, school, Transcarpathia, Czechoslovak Republic.

УДК 37.035:31662

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Дябел Лариса Іванівна
м.Київ

В статті розглядається процес соціалізації молоді в умовах соціально-педагогічної діяльності дитячих та молодіжних громадських організацій. Проаналізовано різні підходи науковців до питань соціалізації та соціального виховання підростаючого покоління в соціальних інститутах, зокрема, громадських організаціях; форм взаємодії, напрямів співпраці соціального педагога з громадськими дитячими та молодіжними організаціями, модель професійної діяльності соціального педагога. Визначено особливості соціалізації молоді в умовах соціально-педагогічної діяльності в громадських організаціях.

Ключові слова: соціалізація, молодь, соціально-педагогічна діяльність, громадські організації

Проблема взаємодії молоді та держави особливо важлива, адже саме держава формує зміст таких агентів впливу, як школа, медичні та соціальні заклади, а також безпосередньо впливає на культурне та економічне середовище і обсяг реальних можливостей реалізації в них молоддю свого інноваційного потенціалу. Відтак, за умови організованої молодіжної ініціативи, можливий ефективний вплив молодого покоління як чинника оновлення суспільства, привнесення нових цінностей та норм, а не лише пристосування до сьогоденних соціальних інститутів.

З урахуванням цього вивчення соціально-педагогічної діяльності сучасного дитячого або молодіжного об'єднань є особливо актуальним питанням, а також підготовка майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної роботи у дитячих та молодіжних організаціях.

Тому метою нашої статті є виявлення особливостей соціалізації молоді в умовах соціально-педагогічної діяльності в громадських організаціях.

Про значний досвід дослідження загальних проблем соціалізації молоді свідчать праці І.Беха, М.Боришевського, Л.Виготського, А.Капської, І.Кона, Н.Лавриченко, Г.Лактіонової, О.Леонтьєва, М.Лукашевича, І.Миговича, А.Мудрик, Г.Овчаренка, С.Савченка.

Зважаючи на те, що соціалізація особистості потребує певних педагогічних умов, доцільно назвати найважливіші з них: гуманізація процесу соціального становлення особистості, відповідність змісту, обсягу і характеру соціально-педагогічної діяльності можливостям, умовам даного соціуму; розумне розміщення в часі та просторі всіх цілеспрямованих взаємодій. При цьому основним завданням соціально-педагогічних інститутів є соціалізація особистості з урахуванням особливостей її життєдіяльності в середовищі, у діяльності, в ситуації, де відбувається пізнання і оволодіння цією особистістю суспільними нормами і цінностями.

Особливої уваги потребує вивчення процесу соціалізації на сучасних концептуальних засадах. Як зазначає А.Капська, сучасне управління соціалізацією молоді має за мету залучити її до прийняття рішень із проблем власного життя і діяльності, стимулювати реалізацію її покликань, здібностей, ініціативи і творчості [5,с.21].

Позитивно зорієнтована соціалізація особистості сприяє соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації особистості, що у кінцевому підсумку впливає на відродження суспільства.

Таким чином, актуальність даного дослідження зумовлена, з одного боку, необхідністю розробки питань по створенню соціально-педагогічних умов для успішної соціалізації молоді в умовах соціально-педагогічної діяльності громадських організацій, з іншого – недостатньо враховується такий важливий аспект, як соціально-педагогічне управління процесом соціалізації.

Процес соціалізації має за мету становлення особистості, яка була б здатна адаптуватися до умов, що постійно змінюються та реалізувати себе в цих умовах. Вирішальним в процесі соціалізації є процес самовиховання. Результатом соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду.

Для створення умов щодо соціалізації особистості необхідна цілеспрямована організована діяльність, яка має включати суб'єкти соціального виховання у взаємодію з оточуючим світом і яка формує в них систему ціннісного ставлення до цього світу [5, с.184].

Соціалізація особистості нерозривно пов'язана з соціальним вихованням. Соціальне виховання - створення в суспільстві умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєнння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій [1, с.36].

Соціальне виховання здійснюється у процесі взаємодії особистості в різних відносно автономних сферах життєдіяльності: освіта, організація соціального досвіду людини, індивідуальна допомога їй. Освіта включає в себе систематичне навчання та самоосвіту. Організація соціального досвіду здійснюється завдяки участі дитини у різних формалізованих та неформалізованих об'єднаннях (клас, гурток, дворова компанія однолітків, сусідство, референтна група тощо). Індивідуальна допомога - це свідома спроба інших осіб (батьків, вчителів, близьких, друзів тощо) допомогти дитині набути певних знань, навичок для задоволення власних потреб та потреб інших людей; в усвідомленні дитиною своїх цінностей та можливостей; в розвитку самосвідомості та самоствердженні, почутті приналежності до певної групи та соціуму.

Формування особистості та її розвиток у соціумі може бути успішним лише тоді, коли будуть враховані всі зовнішні та внутрішні фактори, які на неї впливають, їх складні взаємозв'язки. Перш за все, це спосіб життя особистості, який може сприяти її розвитку (за певних умов) чи протидіяти йому, умови життя, які сприяють становленню певного способу життя в межах певного району, національні особливості, особливості природного середовища, різні джерела духовної культури, характер їх взаємодії, просторові та часові умови життя особистості й мікрогруп, виховні системи та індивідуальні особливості особистості, які склалися у цих системах. Сьогодні соціальні служби, різні соціально-педагогічні інститути зайняли у такому складному процесі, як соціалізація особистості, свою нішу.

Провідним завданням соціального виховання в кожному суспільстві є створення оптимальних умов для найбільш повноцінного розвитку особистості.

Завдяки організації виховання соціалізація, потребу в якій має кожна людина, охоплює всіх людей, створюючи можливості для розуміння та взаємодії між ними. Виховання озброює індивідів засобом задовольняти свої потреби найефективнішим способом - у співпраці з іншими, беручи до уваги звичаї та закони, виконуючи соціальні функції, що потрібні іншим. Соціальна організація виховання є одним з механізмів упорядкування суспільства.

Кожне завдання виховання реалізується відповідними видами діяльності вихованця. Орієнтуючись на загальну мету виховання, педагог одночасно вирішує актуальні завдання різних напрямків виховання, використовуючи види

діяльності, пов'язані з розвитком пізнавальної активності вихованця, вихованням у нього моральних якостей, розвитком художніх здібностей, залученням до продуктивної праці, формуванням фізичної досконалості.

Однією з умов організації діяльності є добір видів і форм особисто значимої діяльності. Вихованець повинен у ній задовольнити свої природні потреби самовираження, самоствердження, спілкування, пізнання, виявити себе як неповторну індивідуальність.

Другою важливою умовою є зміна в діяльності соціальної позиції вихованця, виконання нової соціальної ролі, яка дозволяє йому ствердити себе в цій діяльності. Особисте значення нової позиції і є тим важелем, за допомогою якого здійснюється перебудова намагань і мотивів особистості [3, с.78].

Створення умов, які надають можливість здійснити вибір різних соціальних ролей, вільного переходу від однієї діяльності до іншої, забезпечує дійсну активність, самостійність вихованця; зміну його ставлень до оточуючого світу, координацію власної позиції з позиціями інших людей. Безперечно, найважливіше завдання педагога полягає в тому, щоб надати можливість відчути успіх вихованця у виконанні обраної ним соціальної ролі, допомогти засвоїти змістовну сторону діяльності, набути умінь, навичок.

Соціалізація підростаючого покоління здійснюється в соціальних інститутах. Соціальна педагогіка акцентує увагу на тих соціальних інститутах, які виконують насамперед виховні та соціокультурні функції (сім'я, школа, позашкільні заклади, об'єднання), тобто ставлять за мету засвоєння та відтворення культурних і соціальних цінностей, залучення індивідів до певної субкультури, соціалізацію індивідів шляхом засвоєння усталених соціокультурних стандартів поведінки, захисту цінностей і норм. Такими соціальними інститутами у наш час є дитячі та молодіжні громадські організації, їх роль має великого значення для соціалізації дітей та молоді.

До основ соціалізації в громадській організації належать: всебічний розвиток дітей; формування у них високих моральних якостей, навичок здорового способу життя, відповідальності за власне здоров'я; профілактика і подолання шкідливих звичок, психоневрологічних розладів; особистісне становлення й самореалізація дитини; встановлення щирих стосунків між дітьми та батьками; виховання фізично та духовно здорової особистості, здатної повноцінно реалізувати себе і приносити користь суспільству; залучення дітей та молоді до активних занять фізичною культурою і спортом; обмін досвідом роботи та методиками із впровадження здорового способу життя між дитячими осередками.

Одним із важливих завдань діяльності сучасних громадських організацій є створення оптимальних умов для соціального становлення й саморозвитку молодого покоління.

Метою є формування освіченої, творчої особистості, становлення та збереження її фізичного й морального здоров'я, залучення її до загальнокультурних і духовних цінностей через досягнення національної культури, успішну соціалізацію.

За твердженням російських вчених дитячі і молодіжні об'єднання — різновид соціально-педагогічної діяльності дітей і молоді у відкритому мікросередовищі, тому їх потрібно розглядати як один із методів та ефективну форму соціального виховання, як самодостатній соціальний інститут, який відіграє важливу роль в особистому самовизначенні молодої людини [2, с.11].

Одним із напрямів соціально-педагогічної діяльності, який знаходиться під постійним інтересом із боку науковців, є соціально-педагогічної роботи з дитячими та молодіжними громадськими організаціями. Соціального педагог, завдяки кваліфікаційним характеристикам, має змогу працювати в різних закладах та установах, де здійснюється соціальне виховання: загальноосвітніх і спеціалізованих школах різного типу, школах-інтернатах, дитячих будинках, будинках для дітей-інвалідів, будинках і центрах дитячої освіти та виховання, культурологічних центрах, соціально-виховних службах та клубах за інтересами, за місцем проживання, центрах технічної та екологічної освіти, центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, центрах молодої сім'ї; соціальних притулках для дітей і підлітків, соціальних службах у справах дітей, соціально-реабілітаційних центрах для дітей та ін. На базі багатьох із цих закладів та установ діють сучасні громадські дитячі та молодіжні організації, тому взаємодія, співпраця з ними соціального педагога є об'єктивною необхідністю.

Російський соціальний педагог Марина Шакурова визначає такі можливі напрями співпраці соціального педагога з дитячими і молодіжними організаціями:

- допомога у створенні спеціальних програм для привернення уваги до проблем організації;
- створення умов для розвитку лідерського і творчого потенціалу, що сприятиме становленню особистості неповнолітньої дитини, її здатності протистояти різним негативним впливам;
- привернення уваги державних та муніципальних органів до розв'язання проблем дитинства, дитячих об'єднань, організацій;
- налагодження взаємодії дитячих та молодіжних організацій з іншими соціальними інститутами для організації соціальної допомоги дітям і молоді;
- залучення дітей і молоді до розв'язання проблем через спеціально створені органи дитячого самоуправління;
- організація роботи дітей і підлітків для надання соціальної допомоги ровесникам та іншим людям;
- підготовка членів організації до соціального самозахисту, тобто формування в них тих соціальних знань та вмінь, які забезпечать єдність соціального захисту і самозахисту;
- здійснення педагогічної корекції соціальної поведінки і зв'язків; профілактика асоціальної поведінки [2, с.157].

Серед різних форм взаємодії соціального педагога з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (партнерство, посередництво, координація, наставництво) значну увагу приділяють розгляду соціального педагога як керівника, лідера дитячої чи молодіжної організації. Зокрема, різним аспектам спеціальної підготовки соціальних педагогів як керівників громадських дитячих та молодіжних організацій присвячені дослідження, російських науковців О.Сорочинської, Р.Литвак та ін. Як зазначає Л.Є.Пундик, професійна підготовка соціального педагога, який працює з дитячо-молодіжною організацією, повинна охоплювати знання про:

- особистість (дитини чи молодої людини), її фізичний, духовний і соціальний розвиток, нормальну поведінку і відхилення від такої;
- об'єднання і групи людей (сім'я, мала група, шкільний колектив, колектив позашкільного закладу, дитячо-молодіжної організації, групи однолітків та ін.);
- систему установ, які надають допомогу дитині, молоді;
- основи теорії, методики та окремих технологій роботи з різними категоріями клієнтів у різних умовах;
- соціально-правові і соціально-економічні засади діяльності соціального педагога та діяльності дитячо-молодіжних організацій в Україні;
- методи управління і планування професійної та науково-дослідної діяльності в соціально-педагогічній сфері [6, с.267].

Тому соціальному педагогу важливо опанувати знаннями в галузі таких дисциплін як: загальної, соціальної і корекційної педагогіки, загальної, вікової та соціальної психології, соціології, культурології, дозвіллєзнавства, педагогіки творчості, конфліктології. Необхідні знання основних закономірностей становлення особистості, основ теорії,

методики та окремих технологій роботи з різними категоріями клієнтів у різних умовах, особливостей та методів соціально адаптаційної, корекційної та реабілітаційної роботи в різних соціумах. Зазначене коло загально-професійних знань в структурі науково-теоретичної готовності майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійної діяльності доповнюється спеціальними професійними знаннями, необхідними для соціально-педагогічної діяльності з громадськими дитячими та молодіжними організаціями .

На основі аналізу професіограми соціального педагога, наукових концепцій його співпраці з дитячими та молодіжними об'єднаннями, практики діяльності сучасних громадських дитячих та молодіжних організацій українським науковцем О.В.Лісовець було розроблено модель професійної діяльності соціального педагога з громадськими дитячими та молодіжними організаціями [2,с. 158]. Складовими цієї моделі є:

- об'єкт діяльності (громадські дитячі та молодіжні організації);
- суб'єкт діяльності (соціальний педагог);
- мета діяльності (сприяння створенню та функціонуванню громадських дитячих та молодіжних організацій і перетворенню їх на ефективний соціально-виховний інститут);
- функції соціального педагога (діагностична, прогностична, консультативна, захисна, профілактична, соціально-перетворювальна, організаційна);
- напрями роботи соціального педагога (проведення соціально-педагогічної діагностики; здійснення профілактичної діяльності; надання соціально-педагогічної допомоги членам організації; сприяння соціально-педагогічній діяльності громадської організації; надання допомоги керівництву організації у створенні і реалізації спеціальних програм і проектів; налагодження взаємодії дитячих та молодіжних організацій з іншими соціальними інститутами, адміністративними органами; сприяння формуванню колективу в організації);
- зміст, форми та методи роботи, які визначені в межах кожного з напрямів.

Отже, на основі аналізу праць видатних науковців, ми можемо зробити висновок про те, що досягнення ефективності процесу соціалізації молоді в умовах соціально-педагогічної діяльності дитячих та молодіжних громадських організацій здійснюється шляхом створення соціально-педагогічних умов, які включатимуть взаємопов'язані між собою наступні складові:

- соціокультурне середовище, яке сприятиме повноцінному інтелектуально-духовного розвитку кожної особистості, її творчої самоактуалізації і самореалізації;
- використання пріоритетних напрямів у перебудові змісту та організації соціально-виховного процесу в цих організаціях;
- готовність соціального педагога, як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності, до співпраці та здійснення цієї діяльності .

Таким чином, соціалізація молоді в умовах соціально-педагогічної діяльності громадських організацій є перспективним у плані формування та становлення підростаючого покоління, що володіє системою цінностей-ставлень, бере активну участь у творенні самого себе і свого життя.

Література та джерела

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Лісовець О.В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України: навч. посіб. / О.В.Лісовець. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 256 с. – (Серія «Альма-матер)
3. Савченко С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 406 с.
4. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 367 с.
5. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник /За ред. А.Й.Капської – К., 2000. – 264 с.
6. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник/За ред. проф. А.Й.Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

В статье рассматривается процесс социализации молодежи в условиях социально-педагогической деятельности детских и молодежных общественных организациях. Проанализированы разные подходы ученых относительно проблем социализации и социального воспитания подростающего поколения в социальных институтах, а именно, общественных организациях; форм взаимодействия, направлений сотрудничества социального педагога с общественными организациями, модель профессиональной деятельности социального педагога.

Ключевые слова: социализация, молодежь, социально-педагогическая деятельность, общественные организации

In the article the process of socialization of young people is examined in the conditions of socially-pedagogical activity child's and youth public organizations. The process of socialization has for an aim becoming of personality, that would be able to adapt oneself to the terms that constantly change and to realize itself in these terms. Decision in the process of socialization is a process of self-education. The result of socialization is an active recreation by personality of the purchased social experience. The aim of work was a study of features of socialization of young people in the conditions of socially-pedagogical activity of public organizations. Different approaches of scientists are analysed in relation to the problems of socialization. Bases of socialization are exposed in public organizations. In the article the questions of social education of young generation are examined in social institutes, namely, public organizations, the basic task of that is creation of favourable terms for development of personality. Professional internalss a social teacher must own that in-process with pupils are analysed, form of his co-operation, collaboration with public organizations, model of professional activity of social teacher, and also necessity of preparation of skilled specialist.

Key words: socialization, young people, socially-pedagogical activity, public organizations

УДК 378.14

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПСИХОДРАМИ ТА СОЦІОДРАМИ ЯК РІЗНОВИДІВ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ (НА ПРИКЛАДІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ)

Єгорова Вероніка Вячеславівна
м.Хмельницький

Статтю присвячено аналізу й обґрунтуванню застосування елементів соціодрами та психодрами як різновидів сучасних педагогічних технологій з драматургійно-рольовим компонентом в освіті. Розглянуто теоретичні та практичні аспекти використання соціодрами та психодрами. Визначено поняття "психодрама" та "соціодрама", основні принципи, ролі, базові техніки, фази проведення психодрами. Автором проаналізовано основні напрямки психодрами. Обґрунтовано переваги використання елементів псих одрами та соціодрами для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: сучасні педагогічні технології, науково-педагогічні працівники, підвищення кваліфікації, соціодрама, психодрама. ролі в психодрамі, техніки психодрами, фази психодрами, напрямки психодрами, психодрама в освіті.

Постановка проблеми. В умовах реформаційних кроків нашої держави в усіх сферах загалом та освітянській зокрема, наголос в освіті "переноситься з проблем накопичення певних знань, умінь, навичків у тих, хто навчається, на формування творчої активності особистості, готовності "самостійно діяти та приймати рішення в умовах, яких не було при житті покоління батьків" [1, с. 101]. Особистісно-рольовий підхід не є новим для педагогіки. Проте, не зважаючи на те, що рольова гра вважається одним з важливих методів навчання, особливо, коли йдеться про набуття професійних навичок, ще зарано говорити про вичерпне використання ігрових методів в педагогічній галузі. Дуже актуальним і важливим для процесу соціалізації особистості у ВНЗ є застосування різних форм інтерактивних технологій з драматургічно-рольовим компонентом: рольові та ділові ігри, різноманітні тренінги, соціодрама, психодрама.

Аналіз попередніх досліджень. На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки існує чимало теоретичної та науково-методичної літератури, в якій розглядається питання залучення педагогічних інновацій до навчально-виховного процесу у вищій школі, до психолого-педагогічних аспектів організації занять із використанням сучасних педагогічних технологій (Н.Абашкіна, А.Алексюк, Л.Ващенко, Н.Волкова, С.Гончаренко, І.Дичківська, І.Зязюн, Н.Ничкало, О.Пєхота, І.Подласий, С.Сисоєва, П.Шеремета, П.Щербань, В.Ягупов та ін.). Питаннями стосовно використання псих одрами та соціодрами опікувались С. Васьковска, Е. Гідденс, П. Горностай, М. Карп, Г. Лейтц та ін.

Метою статті є обґрунтування застосування елементів соціодрами та психодрами в освіті (на прикладі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників).

Виклад основного матеріалу. Доволі новими та не поширеними в педагогічній практиці вищих навчальних закладів, але, на нашу думку, цікавими та перспективними різновидами сучасних педагогічних технологій є соціодрама і психодрама.

Створення та розвиток психодрами пов'язаний із дослідженнями Я.Л.Морено (1889-1974), засновника соціометрії і, як вважають багато психологів, руху групової психотерапії в цілому. Психодрама базується на ігровому принципі, і, таким способом, дає можливість програвання та осмислення ролей, які людина зазвичай приховує від оточуючих, а часом і від себе самого. Психодрама визнає природну здатність людей до гри і створює такі умови, при яких індивідууми, виконуючи ролі, можуть творчо працювати над особистісними проблемами та конфліктами.

Психодрама – (від. грец. psyche – душа, лат. socius – загальний, сумісний та грец. drama – дія) – "вид групової психотерапії і діагностики внутрішньо особистісних та внутрішньо групових конфліктів, коли члени групи, ніби моделюючи життєві ситуації, виступають по черзі в якості акторів і глядачів, з тим, щоб з'ясувати особистісний сенс цих ситуацій і конфліктів, усунути негативні реакції та внутрішню напруженість" [2, с.3]. Психодрама − це інтегральний метод, що включає в себе як основу рольову гру, але нею не обмежується. Саме психодрама є першим методом групової психотерапії, для вивчення особистісних проблем, мрій, страхів та фантазій.

Основний принцип психодрами – "тут і зараз", тобто проекція тих або інших відчуттів, подій і переживань в даний час і в реальну дію. У процесі психодраматичної дії виникає перенесення, контрперенесення емоцій і емпатія між учасниками гри. Для психодрами є важливими: спонтанність; активність; імпровізаційність поведінки.

Морено відзначав, що у багатьох людей відсутня спонтанність, вони поводяться в рамках тих ролей, що пропонують їм навколишні. Психодрама дає можливість перебороти стійкі моделі поводження по сценарію. Морено розглядав спонтанне поводження в психодрамі в якості "протиотрути" всезростаючої ригідності соціально-рольового поводження. Морено вважав, що психодрама дозволяє учасникам змінити звичні поведінкові стереотипи, актуалізувати свій людський потенціал та допомагає досягти іншого життєвого статусу [3].

Основними роліями в психодрамі є: режисер, який є продюсером, терапевтом та аналітиком; протагоніст (головний герой, який пропонує для постановки свою життєву ситуацію [2, с. 3]; "допоміжне Я" і аудиторія.

Як ми зазначали, психодрама є інтегральним методом, в основі якого – рольова гра. У психодрамі використається безліч технік і методик (за деякими оцінками - більше двохсот). Але є серед них базові техніки, без яких не може обійтися жодна психодрама, а саме: "дублювання", "обмін ролями", "дзеркало", в результаті використання яких можна подивитись на ситуацію з різних точок зору, сприйняти позицію іншого, зрозуміти неусвідомлені чинники поведінки тощо. Ще однією особливістю психодрами є те, що в психодраматичній рольовій грі повинний бути протагоніст (головний герой), який пропонує для постановки свою життєву ситуацію [2, с.3]. Дія має таку структуру: виявлення та конкретизація проблеми; досягнення катарсису (очищення); інсайту (усвідомлення); реорганізація старих настанов та когнітивних паттернів (моделей); реалізація змін у поведінці. Морено вважав, що психодрама сприяє тому, що людина може спробувати себе в різних ролях, оскільки багатьом не вистачає в роботі спонтанності. В розумінні Я. Морено, спонтанність – це ключ, за допомогою якого можна вивільнити творчість [4]. Кінцевим результатом психодраматичного процесу є зміна в структурі організації перцептивного поля учасників, що одержав назву інсайт. Інсайт - це вид пізнання, що приведе до негайного рішення чи нового розуміння наявної проблеми. Групова психодрама ставить своєю метою створення такого клімату в групі, у якому можливі максимальні прояви катарсису, пізнання й інсайту.

У психодрамі зазвичай виокремлюють такі фази: розминка; сценічна дія; інтеграція (бесіда).

Загальновідомими є кілька основних напрямків психодрами, а саме:

Групова психотерапія − допомога людям у розв'язанні особистісних і клінічних проблем психодраматичними засобами.

Тренінги особистісного зростання − особистісне самопізнання і саморозвиток людини в різних життєвих і професійних сферах.

Бізнес-тренінги − використання психодрами в бізнесі для вирішення різноманітних задач: тренінг ефективних продаж, прийняття рішень та інші.

Монодрама − використання психодрами в індивідуальному консультуванні й психотерапії. Замість інших людей, які повинні грати допоміжні Я, у монодрамі використовуються порожні стільці або символічні предмети (наприклад, іграшки).

Соціодрама і соціометрія − робота з темами, загальними для групи. Соціодрама дуже зручна для допомоги в врегулювання конфліктних відносин (наприклад, міжетнічних або релігійних). Соціометрія - це ефективний метод дослідження соціальних груп: їх структури, динаміки.

Аксіодрама − вид соціодрами, заснований на роботі з особистісними цінностями, як реальними, так і символічними.

Драматерапія − використання літературних сюжетів, які розігруються на сцені із психотерапевтичною метою. Загалом кажучи, цей напрямок частіше зараховується до арттерапії, а не до психодрами.

Бібліодрама − жанр психодрами, в основі якого лежить психодраматичне розігрування біблійних сюжетів, у яких закладені основні архетипічні конфлікти людини. Близьким до неї по методології є міфодрама, що полягає в розігруванні міфологічних сюжетів (наприклад, давньогрецьких або скандинавських).

Театр play-back та інші види театральної психодрами − синтез театру й психодрамы. Одним з видів такого синтезу є театр імпровізації. Play-back − це розігрування групою акторів із психодраматичною підготовкою різних сцен з життя якого-небудь учасника із залу для глядачів, як форма самопізнання й психотерапевтичної допомоги.

Психодрама в освіті − синтез психодрами й педагогіки, використання імпровізаційних рольових ігор у навчальному процесі. Воно підходить для всіх вікових груп, починаючи з дитячого садка й закінчуючи післявузівською освітою [4].

Думки дослідників стосовно відмежування соціодрами від психодрами розділились. Одні науковці розглядають соціодраму як одну з форм психодрами, інші − вважають самостійною тренінговою драматургічно-рольовою технологією. Соціодрама відрізняється від психодрами тим, що в ній розглядається тема, яка є спільною для групи. Зазначена методика є дуже корисною, коли необхідно подолати негативні тенденції групової динаміки, міжгрупове або внутрігрупове протистояння, стереотипи, упереджене ставлення до точки зору інших. П.Горностай висловлює свою думку щодо соціодрами, а саме: "вона дуже схожа на психодраму, відрізняючись тим, що в ній розглядається тема, яка є спільною для групи, і протагоністом в соціодрамі виступає вся група. Соціодрама є дуже корисною, якщо необхідно подолати негативні тенденції групової динаміки, міжгрупове чи внутрішньогрупове протистояння, ворожі стереотипи, упереджувальне ставлення до точки зору інших, а також випробувати на практиці певні соціальні ролі, які доведеться програвати у житті" [5].

Е.Гідденс висловлює свою думку стосовно соціальної ролі особистості, а саме: "ролі – це соціально виправдані очікування, які має виправдати особа, що займає певну соціальну позицію" [6, с.105]. Соціодрама може стати хорошим інтерактивним доповненням до методу групової дискусії.

Психодраматичний підхід в освіті припускає використання технік психодрами з метою: розвитку професійних якостей; підготовки професіоналів до вирішення нестандартних завдань у складних професійних ситуаціях; розвитку необхідних особистісних якостей і підтримки саморозвитку; ініціювання творчих якостей і розблокування творчої активності. Це далеко не повний перелік можливостей психодрами в освіті.

Широкий інтерес до психодрами пояснюється тим, що психодрама допомагає становленню професійної самосвідомості тих, хто практикується, кращому розумінню інших людей і відносин з ними, дозволяє знаходити адекватні способи комунікації. Техніки психодрами вибудовують культуру професійної діяльності і забезпечують основу для професійної практики.

На нашу думку, доречним буде використання елементів психодрами та соціодрами в освіті, а саме, для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, через низку незаперечних переваг:

- психодрама працює з реальними ситуаціями з життя та діяльності людей, тобто, максимально наближена до дійсності;
- процес психодрами протікає не в розмірковуванні, а в дії, що, в свою чергу, дозволяє використовувати не лише інтелект, пам'ять, сприйняття, а ще й емоційно-почуттєві та тілесно-рухові складові поведінки людини [7].

Маємо зазначити, що це сприяє більшій ефективності практичних рішень та фундаментальності засвоєння досвіду; психодрама та соціодрами дозволяють торкатись більш глибоких особистісних шарів, тобто з'являється можливість як шукати та працювати над внутрішньо-особистісними перешкодами ефективної діяльності (стереотипами, страхами тощо), так і розкрити внутріособистісні ресурси, які сприятимуть підвищенню творчого потенціалу людини та спонтанності [3; 8; 9].

На нашу думку, саме сучасні педагогічні технології спрямовані на задоволення нагальних потреб науково-педагогічного працівника: розвиток особистості, яка вміє пристосовувати до динамічних умов сучасного ділового світу, зберігаючи при цьому самобутність; розвитку творчої особистості; самоактуалізації та самореалізації особистості; викладача, який отримує задоволення від своєї діяльності; професіонала, який вміє та прагне систематично займатися неперервною самоосвітою та самовихованням. Психолого-педагогічний зміст сучасних педагогічних технологій у забезпеченні єдності освіти та виховання, гармонійного інтелектуального та особистісного зростання фахівців.

Висновки. Безперечним є факт про те, що будь-які сучасні педагогічні технології навчання не в змозі сформувати науково-педагогічного працівника як фахівця високого рівня, якщо він сам професіонально та особистісно до цього не готовий. На думку авторів сучасного посібника "Революція в навчанні", "люди незалежно від свого віку можуть навчитися достоту всього, якщо їм дати змогу використовувати власний стиль навчання і свої сильніші риси" [10, с. 98].

Сьогодні психодраматичні техніки успішно використовуються не тільки в медицині: весь рольовий тренінг, всі ігрові підходи в педагогіці виросли з класичної психодрами. Правильно використовуючи її елементи, можна лікувати, навчати, виховувати і стимулювати особистісний ріст. Можна виявляти внутрішні конфлікти і працювати з ними, моделювати майбутнє і відкривати в собі нові можливості.

Ще однією чудовою можливістю психодрами є техніки, обмін ролями, дублювання, дзеркало та багато інших, що дозволяють осягнути стан іншої людини і поглянути на себе його очима, що допомагають досліджувати багато приховані куточки власного "Я".

Зазначене підтверджує те, що на сьогодні вища освіта потребує професорсько-викладацький корпус із новим аналітичним і, разом з тим, проектно-конструктивним характером мислення. Такий склад викладачів ВНЗ здатний подолати усталені стереотипи, консерватизм у педагогічній науці та практиці, розробити та впровадити нові сучасні

педагогічні технології навчання, без яких неможливо підвищення якості професіональної підготовки фахівців.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці тренінгів та занять з драматургійно-рольовим компонентом для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Література та джерела

1. Кропотова Н. Инновативность как цель и средство: философская парадигма образования в эпоху “великого разрыва” / Н.Кропотова //Американська філософія освіти очима українських дослідників: м-ли Всеукр. наук.-практ. конф., 22 груд. 2005 р. – Полтава : ПОІППО, 2005. – С. 98-103
2. Karp M. The handbook of psychodrama / Karp M., Holmes P., Tauvon K.B. (Eds.). – L., N. Y.: Routledge, 1998. – 305 p.
3. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л.Морено: пер. с нем. / Лейтц Грета. – М.: Изд. гр. “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 352 с.
4. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=18284&p_page=1. – Загол. з екрану. − Мова рос.
5. Горностай П.П. Драматургічно-рольові технології і трансформаційні процеси в суспільстві та освіті / Горностай Павло Петрович // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – К., 2005. – Вип. 10(13). – С.36-48
6. Гідденс Е. Соціологія : навч. посіб. / Гідденс Ентоні. – К.: Основи, 1999. – 726 с.
7. Єгорова В.В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Єгорова Вероніка Вячеславівна. – К., 2011. – 288 с.
8. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: навч. посіб. / Васьківська Світлана Василівна. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
9. Васьковская С.В. Психологическое консультирование: ситуационные задачи / С.В.Васьковская, П.П.Горностай – К.: Вища школа, 1996. – 192 с.
10. Драйден Г. Революція в навчанні / Драйден Г., Вос Дж; пер. з англ. М.Олійник. – Л. : Літопис, 2005. – 542 с.

Статья посвящена анализу и обоснованию использования элементов социодрамы и психодрамы как разновидностей современных педагогических технологий с драматургично-ролевым компонентом в образовании. Рассмотрены теоретические и практические аспекты использования социодрамы и психодрамы. Даны определения понятий “психодрама” и “социодрама”, основные принципы, роли, базовые техники, фазы проведения психодрамы. Обоснованны преимущества использования элементов психодрамы и социодрамы для повышения квалификации научно-педагогических работников.

Ключевые слова: современные педагогические технологии, научно-педагогические работники, повышение квалификации, социодрама, психодрама, роли в психодраме, техники психодрамы, фазы психодрамы, направления психодрамы, психодрама в образовании.

The article is devoted to the analysis and substantiation of application of elements of sociodrama and psychodrama as forms of modern educational technologies with the dramatic role-playing component in education.

The theoretical and practical aspects of sociodrama and psychodrama have been considered. The concepts of “psychodrama” and “sociodrama”, basic principles, roles, basic techniques, phases of psychodrama have been determined. The author has analyzed the main directions of psychodrama. The advantages of using elements of psychodrama and sociodrama for teachers of the institutes of higher education training have been grounded. We believe it is appropriate to use the elements of psychodrama and sociodrama to train teachers of the institutes of higher education due to a number of advantages, namely: psychodrama works with real situations of life and human activity, that is as close to reality; the process of psychodrama takes place not in reflection, and action, which, in turn, allows to use not only intelligence, memory, perception, but also emotional and sensual and body-movement components of human behavior. It has been noted that any modern pedagogical technology of training is unable to form teachers of the institutes of higher education as professionals of high level if they professionally and personally are not ready for it.

Key words: modern pedagogical technologies, teachers of the institutes of higher education, training, sociodrama, psychodrama, roles in psychodrama, technics in psychodrama, phases of psychodrama, directions of psychodrama, psychodrama in education.

УДК 316.344.34-057.87: 378.4 (477.87)

РІВЕНЬ ЗАДОВОЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ» ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Жиленко Руслан В’ячеславович
м.Ужгород

Природне зменшення абсолютної кількості абітурієнтів, а також реформування системи вищої освіти в Україні, яка між іншим передбачає скорочення кількості вищих навчальних закладів, гостро ставлять питання підвищення якості освітніх послуг. Останні покликані задовольняти не тільки суспільні та колективні, але й особистісні потреби. На відміну від суспільного та колективного вимірів, визначення рівня особистісного задоволення якістю освітніх послуг неможливе без врахування суб’єктивних оціночних суджень їх кінцевого споживача.

Ключові слова: освітні послуги, якість освітніх послуг, рівень задоволення, дослідження.

Актуальність теми дослідження полягає у тому, що загострення конкуренції на ринку освітніх послуг вимагає від вищих навчальних закладів ефективних управлінських рішень та їх відповідного ресурсного забезпечення. Такі рішення повинні спиратися як на об’єктивні показники, так і на потреби, очікування та суб’єктивні оцінки студентів – кінцевих споживачів освітніх послуг.

З цією метою соціологічний підрозділ Соціально-пси-

хологічної служби УжНУ провів дослідження рівня задоволення студентів якістю освітніх послуг, що надаються у вузі. Воно проведене методом соціологічного анкетування. Респонденти були відібрані шляхом використання серійної вибірки. Вибіркова сукупність склала 226 осіб та є репрезентативною для УжНУ. До неї увійшли представники II-V курсів всіх факультетів та інститутів вузу. Первинні дані оброблено з використанням спеціалізованого програмного пакету SPSS (статистичний пакет для соціальних наук). Дослідження проводилося протягом 3013-2014 навчального року.

Перший блок запитань стосувався визначення студентами поняття «якісний вуз» та їх мотивації вступу до УжНУ.

Основними критеріями вибору УжНУ при вступі до вищого навчального закладу студенти визначили: *Можливість отримати хорошу освіту* (34,1%), *Наявність потрібної спеціальності* (26,1), *Розміщення вузу недалеко від місця проживання* (14,2%), *Престижність вузу* (7,5%) та *Легкість вступу до вузу* (6,2%). Іншими критеріями користувалися менше 5 % студентів (див. табл.1). Кореляційний аналіз вказує на те, що таким критерієм вибору вузу як *Рекомендація людей, яким довіряють* користувалися переважно студенти жіночої статі. Критерій *Легкості вступу до вузу* обирали переважно студенти старших курсів.

Таблиця 1

Вкажіть, будь ласка, які критерії були для Вас головними при вступі до УжНУ?

Критерії	%
Тут можна отримати хорошу освіту	34,1
Тут престижно вчитися	7,5
Тут є саме та спеціальність, яка мені потрібна	26,1
Університет відносно недалеко від мого дому	14,2
Сюди було легко вступити	6,2
Порекомендували люди, яким я довіряю	3,5
Чув про університет багато хорошого	4,9
Вступив за компанію	3,1
Інше	6,2

Більшість студентів (59,7%) обрали б УжНУ, якби їм знову довелося вступати до вищого навчального закладу. Із них 46% обрали б ту ж спеціальність, на якій навчаються, а 13,7% студентів змінили б спеціальність. Значна частина респондентів (40,3) заявила, що вступала б до іншого вузу. Приблизно рівними є частини студентів, що обрали б в іншому вузі ту ж спеціальність на якій навчаються зараз (19,5%) та тих, хто обрав би іншу спеціальність (20,8%) (див.табл.2).

Таблиця 2

Якби Вам знову довелося обирати вуз, Ви б вступили

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Кумулятивний відсоток
Валідні	Цього ж університету, на цю ж спеціальність	104	46,0	46,0	46,0
	Цього ж університету, на іншу спеціальність	31	13,7	13,7	59,7
	Іншого університету, на цю ж спеціальність	44	19,5	19,5	79,2
	Іншого університету, на іншу спеціальність	47	20,8	20,8	100,0
	Всього	226	100,0	100,0	

На думку студентів УжНУ, якісний вищий навчальний заклад це той, який: *Забезпечує всебічну підготовку студентів, що поєднує професійне навчання з особистісним розвитком* (30,5%), *Забезпечує ґрунтовну підготовку, що поєднує теорію і практику* (22,1%), *Задовольняє потреби та очікування студентів* (19,9%), *Має професорсько-викладацький склад, який приділяє достатньо уваги студентам* (18,6%), *Технічне та матеріальне забезпечення відповідає потребам навчального процесу* (12,4%) (див.табл.3).

Таблиця 3

На Вашу думку, якісний вуз це той, що …

Визначення	%
Задовольняє потреби та очікування студентів	19,9
Має професорсько-викладацький склад, який приділяє достатньо уваги студентам	18,6
Технічне та матеріальне забезпечення відповідає потребам навчального процесу	12,4
Забезпечує ґрунтовну підготовку, що поєднує теорію і практику	22,1
Забезпечує всебічну підготовку студентів, що поєднує професійне навчання з особистісним розвитком	30,5

Значна частина студентів УжНУ (43,6%) оптимістично оцінює свої професійні перспективи на ринку праці. Проте більшість респондентів або не впевнені у власних силах (26,2%), або ж готові працювати будь-де та не за спеціальністю (30,2%) (див.табл.4).

Таблиця 4

Як Ви оцінюєте свої перспективи на ринку праці після завершення УжНУ?

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Кумулятивний відсоток
Валідні	Я дивлюся в майбутнє з оптимізмом	98	43,4	43,6	43,6
	Я відчуваю невпевненість	59	26,1	26,2	69,8
	Я буду працювати там, де зможу, незалежно від спеціальності	68	30,1	30,2	100,0
	Всього	225	99,6	100,0	
Відсутні	Системні відсутні	1	,4		
Всього		226	100,0		

Наступний блок запитань стосувався визначення рівня задоволеності студентів різними аспектами навчання в УжНУ.

Понад 70% студентів задоволені або ж переважно задоволені *якістю викладання професійних дисциплін* у вузі (відповідно 29,5% та 40,6%). Переважно не задоволеними є 11,2% та не задоволеними – 2,7% студентів. 16,1 % респондентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Якістю викладання загальноосвітніх дисциплін задоволені та переважно задоволені 53,8% студентів (відповідно 16,7% та 37,1%). Не задоволені 5,4% та переважно не задоволені 13,6% студентів. 27,1% респондентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Рівнем контролю за навчальним процесом на рівні факультету задоволені та переважно задоволені 59,8% студентів (відповідно 25,9% та 33,9%). Не задоволені 5,4% та переважно не задоволені 9,8% студентів. 25% респондентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Якість навчальних програм задовольняє та переважно задовольняє 52% студентів (відповідно 20,8% та 31,2%). Не задоволеними є 6,3% та переважно не задоволеними 14,9% студентів. 26,7% респондентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Задоволеними та переважно задоволеними своєю *участю в житті вузу* є 46,6% студентів (відповідно 19,5% та 27,1%). Не задоволеними є 13,1% та переважно не задоволеними 16,7% респондентів. 23,5% студентів не змогли визначитися із відповіддю на це запитання.

Моральним кліматом в колективі задоволені та переважно задоволені 68% студентів (відповідно 39,3% та 28,8%). Не задоволеними є 7,8% та переважно не задоволеними 10,5% респондентів. 13,7% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Контролем за навчальним процесом на рівні випускаючої кафедри задоволені та переважно задоволені 64,9% респондентів (відповідно 28,4 та 36,5%). Не задоволеними є 5% та переважно не задоволеними 6,3% респондентів. 23,9% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Рівнем безпеки праці та навчання задоволені та переважно задоволені 67,3% респондентів (відповідно 33,2% та 34,1%). Не задоволеними є 5,8% та переважно не задоволеними 9,4% респондентів. 17,5% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Контролем за навчальним процесом на рівні університету задоволені та переважно задоволені 50,5% респондентів (відповідно 17,7% та 32,7%). Не задоволеними є 5,9% та переважно не задоволеними 13,2% респондентів. 30,5% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Станом навчального корпусу задоволені та переважно задоволені 39,5% респондентів (відповідно 20% та 19,5%). Не задоволеними є 24,5% та переважно не задоволеними 18,6% респондентів. 17,3% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Станом гуртожитку задоволені та переважно задоволені 13,8% респондентів (відповідно 6,7% та 7,1%). Не задоволеними є 44,8% та переважно не задоволеними 17,1% респондентів. 24,3% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Серед студентів, що проживають в гуртожитку рівень задоволеності та переважної задоволеності є дещо нижчим – 12,9% (відповідно 6,9% та 5,9%). Не задоволеними є 50,5% та переважно не задоволеними 16,8% респондентів. 19,8% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Компетентністю управління навчальним процесом на власних факультетах задоволені та переважно задоволені 57,9% респондентів (відповідно 21,7% та 36,2%). Не задоволеними є 4,1% та переважно не задоволеними 15,8% респондентів. 22,2% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Тривалістю навчального дня задоволені та переважно задоволені 40,5% респондентів (відповідно 15,3% та 25,2%). Не задоволеними є 27% та переважно не задоволеними 19,4% респондентів. 13,1% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Дотриманням академічним правил задоволені та переважно задоволені 44,8% респондентів (відповідно 14% та 30,8%). Не задоволеними є 4,5% та переважно не задоволеними 12,7% респондентів. 38% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Можливостями для саморозвитку задоволені та переважно задоволені 46,2% респондентів (відповідно 15,8% та 30,3%). Не задоволеними є 9,5% та переважно не задоволеними 15,4% респондентів. 29% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Процедурою нарахування стипендій задоволені та переважно задоволені 49,8% респондентів (відповідно 18,9% та 30,9%). Не задоволеними є 11,5% та переважно не задоволеними 12,9% респондентів. 25,8% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Програмними продуктами, що використовуються в навчальному процесі, задоволені та переважно задоволені 41% респондентів (відповідно 14% та 27%). Не задоволеними є 8,6% та переважно не задоволеними 14,4% респондентів. 36% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Якістю послуг бібліотеки задоволені та переважно задоволені 53,4% респондентів (відповідно 23,8% та 29,6%). Не задоволеними є 11,2% та переважно не задоволеними 13,5% респондентів. 22% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Рівнем поінформованості щодо перспектив розвитку університету задоволені та переважно задоволені 36,5% респондентів (відповідно 13,5% та 23%). Не задоволеними є 14% та переважно не задоволеними 16,7% респондентів. 32,9% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Доступністю інформації про події у вузі задоволені та переважно задоволені 52,5% респондентів (відповідно 18,8% та 33,6%). Не задоволеними є 13% та переважно не задоволеними 14,8% респондентів. 19,7% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Умовами навчання (санітарним станом, освітленням,

опаленням тощо) задоволені та переважно задоволені 40,4% респондентів (відповідно 19,3% та 21,1%). Не задоволеними є 25,1% та переважно не задоволеними 22,4% респондентів. 12,1% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Стилем взаємодії між викладачами та студентами задоволені та переважно задоволені 59,4% респондентів (відповідно 24,6% та 34,8%). Не задоволеними є 4,5% та переважно не задоволеними 12,9% респондентів. 23,2% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Тим, як університет *заохочує кращих студентів*, задоволені та переважно задоволені 45,7% респондентів (відповідно 14,9% та 30,8%). Не задоволеними є 8,6% та переважно не задоволеними 14,9% респондентів. 30,8% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Використанням технічних засобів у навчанні задоволені та переважно задоволені 35,9% респондентів (відповідно 12,6% та 23,3%). Не задоволеними є 15,7% та переважно не задоволеними 20,6% респондентів. 27,8% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Доступністю мережі Інтернет задоволені та переважно задоволені 30,5% респондентів (відповідно 13,5% та 17%). Не задоволеними є 31,4% та переважно не задоволеними 21,1% респондентів. 17% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Якістю обладнання (меблі, дошки, парти тощо) задоволені та переважно задоволені 42,6% респондентів (відповідно 19,3% та 23,3%). Не задоволеними є 18,8% та переважно не задоволеними 22,4% респондентів. 16,1% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Можливістю працевлаштування випускників за спеціальністю задоволені та переважно задоволені 23,8% респондентів (відповідно 9,4% та 14,3%). Не задоволеними є 25,1% та переважно не задоволеними 24,2% респондентів. 26,9% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання.

Можливістю поєднувати навчання із роботою задоволені та переважно задоволені 27,7% респондентів (відповідно 10,7% та 17%). Не задоволеними є 25% та переважно не задоволеними 17,9% респондентів. 29,5% студентів не змогли визначитися із відповіддю на дане запитання (див.табл.5).

Таблиця 5

Рівень задоволення студентів якістю послуг

	Рівень задоволення у % (разом «задоволений» та «переважно задоволений»)	*Рівень незадоволення у %* (разом «не задоволений» та «переважно не задоволений»)
Якість викладання професійних дисциплін	70,1	13,9
Якість викладання загальноосвітніх дисциплін	53,2	19
Контроль за навчальним процесом на рівні факультету	59,8	15,2
Якість навчальних програм	52	21,2
Участь студентів в житті вузу	46,6	29,8
Моральний клімат в колективі	68,1	18,3
Контроль за навчальним процесом на рівні випускаючої кафедри	64,9	11,3
Безпека праці і навчання	67,3	15,2
Контроль за навчальним процесом на рівні університету	50,4	19,1
Стан навчального корпусу	39,5	43,1
Стан гуртожитку	12,8	67,3
Компетентність управління навчальним процесом на факультеті	57,9	19,9
Тривалість навчального дня	40,5	46,4
Дотримання академічних правил	44,8	17,2
Можливості для саморозвитку	46,1	24,9
Процедура нарахування стипендій	49,8	24,4
Програмні продукти, що використовуються в навчальному процесі	41	23
Якість роботи бібліотеки	53,4	24,7
Поінформованість щодо перспектив розвитку вузу	36,5	30,7
Доступність інформації про події в вузі	52,4	27,8
Умови навчання (санітарний стан, освітлення, опалення тощо)	40,4	47,5
Стиль взаємодії між викладачами та студентами	59,4	17,4
Заохочення кращих студентів	45,7	23,5
Використання технічних засобів в навчальному процесі	35,9	36,3
Доступність Інтернету	30,5	52,2
Якість обладнання (меблі, дошки, парти тощо)	42,6	41,2
Можливість працевлаштування випускників за спеціальністю	23,7	49,3
Можливість поєднувати навчання та роботу	27,7	42,9

Таким чином, студенти УжНУ (понад 60%) найбільше задоволені якістю викладання професійних дисциплін, моральним кліматом в колективі, безпекою праці і навчання, контролем за навчальним процесом на рівні випускаючої кафедри.

Від 50 до 59 відсотків студентів університету задоволені контролем за навчальним процесом на рівні факультету, стилем взаємодії між викладачами і студентами, компетентністю управління навчальним процесом на рівні факультету, якістю роботи бібліотеки, якістю викладання загальноосвітніх дисциплін, доступністю інформації про події в університеті, якістю навчальних програм та контролем за навчальним процесом на рівні університету.

Водночас менше половини студентів задоволені процедурою нарахування стипендій, участю студентів в житті вузу, можливостями для саморозвитку, заохоченням кращих студентів, дотриманням академічних правил, якістю обладнання, програмними продуктами, що використовуються в навчальному процесі, тривалістю навчального дня, умовами навчання (санітарний стан, освітлення, опалення тощо), станом навчального корпусу, поінформованістю про перспективи розвитку університету, використанням технічних засобів в навчальному процесі, доступністю Інтернету, можливістю поєднувати навчання та роботу, можливістю працевлаштування випускників за спеціальністю та станом гуртожитку (див.табл.5).

Найбільше незадоволення у студентів УжНУ викликають стан гуртожитку та доступність Інтернету (понад 50%), можливість працевлаштування випускників за спеціальністю, тривалість навчального дня, стан навчального корпусу, можливість поєднувати навчання та роботу, якість обладнання (понад 40%). Використанням технічних засобів у навчальному процесі та рівнем поінформованості щодо перспектив розвитку вузу невдоволені понад 30% студентів. Кореляційний аналіз вказує на те, що студенти молодших курсів є більш задоволеними умовами навчання в УжНУ ніж їх старші колеги. Зокрема це проявляється в оцінці рівня задоволення станом гуртожитку, можливостями для саморозвитку, програмними продуктами, що використовуються в навчальному процесі, заохоченням кращих студентів, використанням технічних засобів у навчанні, доступністю Інтернету, можливостями поєднувати навчання та роботу (див.табл.5).

Наступний блок запитань присвячений більш детальному аналізу рівня задоволеності студентів розкладом занять у вузі, якістю викладання, організацією практики та роботою допоміжного персоналу

Більша частина студентів (47,8%) задоволена або переважно задоволена якістю розкладу (див.табл.6). Найбільше респондентів не влаштовує ***велика*** *кількість занять протягом дня* (49,1%), *скорочені пари без перерв між півпарами* (22,6) та *«вікна» між парами* (19%). Інші причини невдоволення розкладом набрали від 15 до 17 відсотків голосів респондентів (див.табл.7).

Слід зазначити, що студенти старших курсів є менш задоволеними якістю розкладу, ніж їхні молодші колеги. Проте, старшокурсники виявилися більш терпимими до занять у суботу. Також існують гендерні відмінності в оцінці якості розкладу. Студенти жіночої статі більш негативно ставляться до занять в другу зміну та більш терпимо до пар по суботах ніж їх колеги чоловічої статі.

Таблиця 6

Чи задовольняє Вас якість розкладу?

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Кумулятивний відсоток
Валідні	Я задоволений	31	13,7	13,8	13,8
	Я переважно задоволений	76	33,6	33,9	47,8
	Важко сказати	42	18,6	18,8	66,5
	Я переважно не задоволений	36	15,9	16,1	82,6
	Я не задоволений	39	17,3	17,4	100,0
	Всього	224	99,1	100,0	
Відсутні	Системні відсутні	2	,9		
Всього		226	100,0		

Таблиця 7

Проблеми розкладу занять. Що найбільше Вас не влаштовує в розкладі?

	%
Багато занять на день	49,1
Скорочені пари без перерв між півпарами	22,6
«Вікна» між парами	19
Заняття в другу зміну	17,3
Плутанина з варіантами розкладу	16,8
Тривалість перерв	16,4
Заняття по суботах	15,6

Загалом 54,4% студентів УжНУ задоволені або переважно задоволені організацією практики у вузі (див.табл.8). Серед причин невдоволення організацією проходження практики респонденти найчастіше називали незручні терміни її проходження (17,3%) та відсутність чітких завдань (16,4%). Окремого вивчення потребують причини, які були віднесені студентами до категорії інше (31,9%) (див. табл.9).

Кореляційний аналіз вказує на те, що для студентів старших курсів притаманне більше невдоволення відсутністю чітких завдань на практику, а їх молодших колег не задовольняють місця її проходження. Загалом респонденти жіночої статі менше задоволені організацією практики, ніж студенти чоловічої статі. Відсутність чітких завдань більше турбує хлопців, ніж дівчат.

Таблиця 8

Чи задоволені Ви організацією практики у вузі

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Кумулятивний відсоток
Валідні	Я задоволений	51	22,6	22,6	22,6
	Я переважно задоволений	72	31,9	31,9	54,4
	Важко сказати	63	27,9	27,9	82,3
	Я переважно не задоволений	17	7,5	7,5	89,8
	Я не задоволений	23	10,2	10,2	100,0
	Всього	226	100,0	100,0	

Таблиця 9

Проблеми в організації практики студентів. Що Вас найбільше не влаштовує під час проходження практики?

	%
Інше	31,9
Незручні терміни проходження практики	17,3
Немає чітких завдань на практику	16,4
Не влаштовують місця проходження практики	12,8
Не влаштовують умови проходження практики	11,9
Відсутня методичне забезпечення практики	8,4
Не влаштовує система оцінки звітності	3,5

Близько 71% студентів УжНУ задоволені якістю викладання у вузі (див.табл.10). Серед основних причин, які викликають невдоволення, респонденти виділили наступні: одноманітність форм проведення занять (25,2), відсутність навчально-методичної літератури (23), матеріал викладається не цікаво (20,4) та недостатня кількість годин на вивчення матеріалу (16,8) (див.табл.11).

Кореляційний аналіз вказує на те, що студенти старших курсів схильні більш критично оцінювати якість викладання. При цьому, якщо старшокурсників не влаштовує відсутність навчально-методичної літератури, то їх молодших колег хвилює одноманітність форм проведення занять.

Таблиця 10

Чи задоволені Ви якістю викладання у вузі?

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Кумулятивний відсоток
Валідні	Я задоволений	54	23,9	23,9	23,9
	Я переважно задоволений	106	46,9	46,9	70,8
	Важко сказати	45	19,9	19,9	90,7
	Я переважно не задоволений	17	7,5	7,5	98,2
	Я не задоволений	4	1,8	1,8	100,0
	Всього	226	100,0	100,0	

Таблиця 11

Проблеми якості викладання. Що Вас не влаштовує у викладанні?

	%
Одноманітність форм проведення занять	25,2
Відсутність навчально-методичної літератури	23
Матеріал викладається не цікаво	20,4
Мало годин на вивчення предметів	16,8
Погане ставлення викладачів до студентів	8,8
Інше	8,4
Недостатнє використання комп'ютерної техніки на заняттях	7,1
Відсутність логіки викладу матеріалу	4
Незрозумілий виклад матеріалу	3,5

Більшість студенів УжНУ (62,8%) задоволені та переважно задоволені роботою допоміжного персоналу вузу (див.табл.12). Серед причин невдоволення респонденти, в першу чергу, виділяють несвоєчасність надання інформації (16,8%), погану поінформованість персоналу (16,4%) та неввічливість до студентів (15%). Окремому вивченню підлягають причини, що були віднесені студентами до категорії інше (31,9%) (див.табл.13).

Кореляційний аналіз вказує на те, що студенти старших курсів більш критично оцінюють якість роботи допоміжного персоналу. Старшокурсники схильні бути незадоволеними його поганою поінформованістю, а респонденти молодших курсів – незручним графіком роботи допоміжного персоналу.

Таблиця 12

Чи задоволені Ви якістю роботи допоміжного персоналу

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Кумулятивний відсоток
Валідні	Я задоволений	65	28,8	28,8	28,8
	Я переважно задоволений	77	34,1	34,1	62,8
	Важко сказати	53	23,5	23,5	86,3
	Я переважно не задоволений	16	7,1	7,1	93,4
	Я не задоволений	15	6,6	6,6	100,0
	Всього	226	100,0	100,0	

Таблиця 13

Проблеми якості роботи допоміжного персоналу. Що Вас не влаштовує в якості роботи допоміжного персоналу?

	%
Інше	31,9
Несвоєчасність надання інформації	16,8
Погана поінформованість персоналу	16,4
Неввічливість до студентів	15
Незручний для студентів графік роботи персоналу	9,3
Часта відсутність персоналу на робочому місці	8,8

Таким чином, більшість студентів Ужгородського національного університету свідомо обирали цей вуз для вступу через можливість отримати тут хорошу освіту та наявність потрібних для них спеціальностей. В значній мірі ці критерії відповідають уявленням студентів УжНУ про якісний вищий навчальний заклад. Доказом цього служить той факт, що більше половини із них знову обрали б УжНУ, якби довелося вступати до вузу вдруге. Проте досить великою є і частка студентів, що обрали б інший вуз.

Студенти Ужгородського національного університету переважно задоволені якістю більшості освітніх послуг, що надаються вузом. Невдоволення викликають послуги, пов'язані з матеріально-технічним забезпеченням (стан гуртожитків, навчальних корпусів), інформаційним забезпеченням (доступність Інтернету, програмне забезпечення), комунікацією (доступність інформації щодо перспектив розвитку університету) та факторами, які не в повній мірі залежать від університету (можливості працевлаштування за спеціальністю, можливість поєднувати навчання і роботу).

На особливу увагу заслуговує той факт, що респонденти високо оцінили якість базових, на нашу думку, послуг університету, а саме: якість розкладу, викладання, організації практики та роботи допоміжного персоналу.

Протягом дослідження не було виявлено суттєвих відмінностей в оцінці якості освітніх послуг респондентами чоловічої та жіночої статей, а також місцевими та приїжджими студентами. Виявлено, що студенти старших курсів, в деяких випадках, схильні більш критично оцінювати якість освітніх послуг, ніж їх молодші колеги.

Подальша розробка даної теми пов'язана із вивченням додаткових факторів, які впливають на рівень задоволення студентами освітніми послугами, а також із врахуванням результатів дослідження в практичних управлінських рішеннях.

Література та джерела

1. Дмитрів А. Характеристика особливостей освітньої послуги з погляду маркетингу/Дмитрів А.Я. – С. 40: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/11323/1/7.pdf
2. Дмитренко О. Освітні послуги вищого навчального закладу і їх ресурсне забезпечення/Дмитренко О.М.// Вісник НТУ «ХПІ». – 2012. – № 56 (962). – С.28: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://www.kpi.kharkov.ua/archive.pdf
3. Карпюк О. Аналіз та оцінка рівня розвитку освітніх послуг в Україні/ Карпюк О.А.: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://eztuir.ztu.edu.ua/1787/1/14.pdf
4. Іщенко А. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України. Аналітична записка/ Іщенко А.Ю.: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://www.niss.gov.ua/articles/1537/

Natural decrease in absolute number of applicants as well as reforms of educational system in Ukraine, which include reducing number of higher educational institutions, raise an important issue of quality of educational services. They should meet not only social and collective (corporate) but also personal needs. Unlike social and corporate dimensions, study of personal satisfaction with the quality of educational services is rather impossible without consideration of subjective value judgments of the end consumers. The article is based on the results of sociological survey done by Social and Psychological Service of Uzhhorod National University in 2013-2914 academic year. The research results demonstrate pretty high level of students' satisfaction with the services provided by the University. Most of the students have chosen this University because of availability of needed specialties and opportunity to get good knowledge. These represent their notion about high quality education. In general, respondents tend to estimate the services directly connected to educational process higher than those related to logistical support. Older students are more critical than their younger colleagues.

Key words: educational services, quality of educational services, level of satisfaction, research.

Естественное уменьшение абсолютного количества абитуриентов, а также реформирование системы высшего образования в Украине, которое предусматривает, в том числе и сокращение количества высших учебных заведений, остро ставит вопрос повышения качества образовательных услуг. Последние должны удовлетворять не только общественные и коллективные, но и личностные потребности. В отличии от общественного и коллективного измерений, определение уровня личностного удовлетворения образовательными услугами невозможно без учета субъективных оценочных суждений их конечного потребителя.

Ключевые слова: образовательные услуги, качество образовательных услуг, уровень удовлетворения, исследование.

УДК 378.147.016:811.111

ДЕЯКІ АСПЕКТИІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МИВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Жовніренко Яна Григорівна
Висоцька Олена Сергіївна
м.Слов'янськ

У статті розглядаються деякі проблеми підготовки майбутніх вихователів до навчання англійської мови дітей дошкільного віку. Проаналізовано певні шляхи та методи оптимізації навчально-виховного процесу майбутніх вихователів дошкільної освіти. Позначена роль використання комунікаційних технологій під час підготовки фахівців комбінованої спеціальності як засіб створення віртуального мовного середовища з метою формування у студентів навичок іншомовного спілкування. Запропоновано стислий огляд понять «іншомовна компетенція», «методична компетентність» та «методична культура».

Ключові слова: майбутній вихователь дошкільної освіти, іншомовна методична компетентність, методична культура, комунікаційні технології.

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі становлення української системи освіти і виховання у контексті інтеграції України до Європейського Союзу особливої актуальності набуває проблема практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування та культурної взаємодії. Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку завжди посідала особливе місце в системі педагогічної освіти, й відтепер набула нової актуальності. Так, оновлений Базовий компонент дошкільної освіти, затверджений Наказом МОНмолоді й спорту №615 від 22 травня 2012 р. підтвердив спрямованість дошкільної освіти на розвиток особистості дитини. Зокрема, до його варіативної частини включена іноземна мова, визначено зміст комунікативномовленнєвої компетенції дитиний окреслено результати освітньої діяльності за цим напрямом.Багато учених є прибічниками ідеї, що дитина опановує іноземну мову більш легко в умовах життєво важливого спілкування, джерелом якого для цього віку може бути навчальна гра, оскільки вона забезпечує справжню внутрішню мотивацію вивчення мови дітьми. Дослідники Г.В.Бєлєнька та І.О.Мордоус, наголошуючи на необхідності включення іноземної мови до повсякденного життя дошкільників – у режимні моменти, в рухову активність, образотворчу діяльність дітей, у процеси ознайомлення їх із природою, гру, працю з метою створення штучного мовного середовища [1, с.14].

Система мовної освіти передбачає початок навчання іноземної мови в молодшій школі, а відтак підготовка дітей дошкільного віку до сприйняття іноземної мови безумовно створює позитивні психологічні умови для подальшого опанування мовним матеріалом. Вітчизняний та світовий досвід підготовки фахівців інтегративних спеціальностей довів перспективність існуючої стратегії. Поєднання педагогічної та лінгвістичної спеціальностей виводить студентів на міжнародний рівень розуміння призначення дошкільної освіти. Такий інтегративний навчальний процес збагачує отриманні знання автентичними матеріалами на іноземній мові, й таким чином, уможливлює формування особистості сучасного освіченого вихователя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою раннього навчання іноземних мов опікувалось багато педагогів. Перші спроби теоретичного обґрунтування необхідності провадження раннього навчання з'явились ще в 60 – 80 рр. ХХ століття. У цей період особливу актуальність набула проблема зниження вікового порогу масового навчання іноземних мов. Світ побачили роботи І.Н.Верещагіної, Н.Д.Галькової, С.І.Гвоздецької, Г.В.Рогової, О.С.Ханової, Т.А.Чистякової. Розвиток науково-методологічної думки в сфері раннього навчання позначений в дослідженнях науковців ХХІ століття, а саме: Н.Н.Ачкасової, О.О.Денисенко, Є.В.Жирнової, С.А.Натальїної, А.П.Пониматко та ін. Однією з узагальнюючих досліджень проблеми раннього навчання іноземної мові, а також підготовки фахівців цієї галузі слід визнати роботу зарубіжних педагогів З.М.Нікітенко та Н.Д.Гальскової. Автори розглядають концепцію раннього навчання іноземним мовам, її походження, основні методичні категорії, а також методи навчання. Слід зауважити, що вчені основну увагу приділили початковій школі й поверхнево оглянули проблему навчання іноземній мові в дошкільному навчальному закладі й аспект підготовки фахівців цієї галузі [6].

Педагогічні, психологічні й методичні аспекти щодо передумов формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів, достатньо широко висвітлено в вітчизняній науково-педагогічній літературі та періодичних виданнях (А.Басіна, В.Буренко, О.Вишневський, Н.Гальскова, Н.Гез, В.Куліш, С.Ніколаєва, Є.Маслико, В.Редько, П.Сисоєв, В.Яніна та ін.).

В Україні останнім часом було проведено невелику кількість досліджень щодо підготовки фахівців дошкільної освіти до навчання дітей іноземній мові. У наукових студіях Т.М.Шкваріної визначено провідну педагогічну умову успішної підготовки студентів педучилища до навчання дітей англійської мові, зокрема відбір абітурієнтів за підсумками вступних випробувань, тобто наявність певного базового рівня знань з англійської мови, врахування комунікативного та лінгвістичного характеру мовних здібностей студентів, мотивів вибору спеціальності, розподіл навчального матеріалу на структурно-модульні цикли [9].

Цей аспект успішно опрацював й С.В.Будак. Учений студіював дидактичні умови підготовки майбутніх фахівців. Педагог визначив готовність студентів до навчання дошкільників іноземній мові,що характеризується сукупністю теоретичних, лінгвістичних, країнознавчих і методичних знань з іноземної мови [3]

Значущість використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні іноземній мові в дошкільному навчальному закладі запобіжно згадує Н. Фоменко. Наукові розвідки Л.Гаделія присвячені інтегративному способу навчання англійської мові. В.Карташоватеоретично обґрунтувала необхідність формувати професійні якості майбутніх викладачів іноземної мови у дошкільному закладі. Подібний аспект розглянулай Н.В.Харитонова. Дослідниця зосередила увагу на професійній компетенції вчителя іноземної мови, що охоплює сукупність особистісних, професійних, комунікативних властивостей, які дозволяють педагогу здійснювати професійну діяльність більш ефективно [8].

Ж.І.Ігумнова поділилась науковими здобутками щодо доцільності підготовки компаунд-спеціалістів для навчання іноземній мові в дошкільних навчальних закладах. Дослідниця підкреслила наявність попиту в сучасній віковій педагогіці на «бі-фахівця», який володіє декількома компетенціями. Учена здійснила спроби змоделювати майбутнього фахівця в сфері дошкільної освіти, ядро компетентного цілого якого буде складатись із педагогічної компетенції й комунікативної компетенції медіатора культури [4, с.73].

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє постулювати, що в науковій методичній педагогічний літературі проблема підготовки майбутніх вихователів до навчання іноземної мові в дошкільних закладах не розглянута комплексно й всебічно. Наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних

фахівців охоплюють лише деякі аспекти цього психолого-педагогічного процесу.

З огляду на зазначене, **метою статті є** аналіз сутності та змісту підготовки майбутніх вихователів до навчання іноземної мови в дошкільних навчальних закладах, огляд деяких аспектів навчально-виховного процесу для комбінованої спеціальності.

Виклад основного матеріалу. Фахівці з глобалізації ринку стверджують, що молоде покоління повинно буди готовим до таких соціально-економічних вимог суспільства, як мобільність, уміння приймати й оцінювати інші культури. Така суспільна тенденція стосується і сфери виховання дітей – батьки розуміють, що жити малюкам доведеться в умовах міжкультурного спілкування. Знанні іноземної мови допомагає дітям краще орієнтуватись у динамічно змінному світі з його інтегративними процесами в усіх сферах суспільної діяльності. Ще одним істотним фактором важливості раннього навчання іноземним мовам, на думку педагогів і батьків, є теза, що будь-який освітній заклад відіграє важливу роль у формуванні системи світогляду та світовідчуття в дитині, виявленні й розвитку її здібностей. Звідси й виникає попит на фахівців дошкільної освіти зі знанням іноземної мови і володінням технологіями раннього навчання англійській мові. Слід підкреслити, що раннє навчання іноземним мовам також є пріоритетним напрямом освітньої політики нашої держави.

Під час підготовки вихователів зі знанням іноземної мови особливого значення набуває формування іншомовної комунікативної компетенції, оскільки навчання дітей дошкільного віку іноземній мові ґрунтується на розвитку усних навичок, що є можливим лише за умови моделювання педагогом ситуації іншомовного спілкування. Навчання іноземній мові повинно бути орієнтовано на компетенції і повинно давати по можливості не тільки широку теоретичну основу, а й сприяти розвитку компетенції щодо заохочення комунікативних дій учнів. Для раннього вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах вихователі повинні мати рівень володіння іноземною мовою від В2 до С1 відповідно «Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти», щоб говорити на заняттях максимально без помилок і демонструвати модель мови-оригіналу. Зміст навчального матеріалу викладачі іноземної мови й методики викладання мають зорієнтувати на міжкультурні знання, тобто враховувати обидві мови і обидві культури, а також розглядати їх у співвідношенні один до одного - рідна мова / рідна культура й досліджувана мова / досліджувана культура. У рамках навчання у ВНЗ необхідно навчити студентів мовних засобів, що стосуються важливих дитячих тем і ситуацій, а також відповідним мовним оборотами для управління навчальним процесом.

Для формування у студентів навичок іншомовного спілкування деякі педагоги, зокрема Л.Є.Петухова, пропонують упроваджувати в навчальний процес засоби електронної комунікації, які дозволяють створити віртуальне навчальне середовище. Участь у таких телекомунікаційних проектах дозволяє використовувати іноземну мову для реального спілкування з її носіями та іншими учасниками навчального процесу. Така діяльність, на думку дослідниці підвищить мотиваційний рівень студентів й якісно вплине на кінцевий результат, тобто опанування навичок іншомовного мовлення [7, с.26].

Не менш важливим в процесі підготовки вихователів із знанням іноземної мови є комплекс методичних знань, умінь і навичок. Це - основа для набуттяметодичної компетентності, яка, в свою чергу, є індикатором визначення-готовності майбутнього вихователя до реалізації завдань мовної освіти зурахуванням майбутньої сфери професійної діяльності й предметаспеціалізації спеціальності. Деякі дослідження методичної компетенції були успішно здійснені в вітчизняній методології. Зокрема О.Б.Бігич трактує поняття *методична компетентність*як «сукупність методичних знань, навичок і вмінь, та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей вчителя іноземної мови, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальній, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти» [2, с.12-13].

О.В.Котенко в контексті підготовки майбутнього педагога дошкільної і початкової ланки освіти змістом його іншомовної методичної освіти вважає методичну культуру, тобто ту частину загальної культури, яка накопичена у царині відповідної людської діяльності – навчанні іноземній мові. Формування іншомовної методичної культури учителя – це фундамент для розвитку психологічної, педагогічної культури, досконалого рівня володіння англійською мовою, що у поєднанні складають професійну культуру педагога та сприяють його професійному зростанню. Іншомовна методична культура передбачає сформованість професійно-методичних умінь вихователя дошкільного навчального закладу використовувати сучасні технології у навчанні іноземній мові, методи та прийоми навчання; раціонально планувати і вміння поєднувати різні форми організації навчально-виховного процесу[5].

Поєднання обох зазначених компетенцій дозволяє реалізувати практичний компонент навчальної мети – сформувати певний рівень освіти, дати мінімізований обсяг знань,навичок і вмінь спілкуватися другою, нерідною для дитини мовою, методичне мислення, методичну культуру та методичну творчість. Таким чином, практичне завдання навчання дошкільників англійської мови полягає у формуванні елементарної англомовної комунікативної компетенції.

Висновки. Підсумовуючи сказане, ми дійшли висновку, що подальшого вивчення потребує розробка моделі, педагогічних умов та етапів формування іншомовної методичної компетентності майбутніх вихователів; вивчення стану сформованості методичної компетентності у майбутніх вихователів в період їхнього навчання на заняттях та під час проходження педагогічної практики, на що і скеровано організацію навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Література та джерела

1. Бєлєнька Г.В. Інтегроване навчання: навчально-методичний посібник для аспірантів і магістрантів спеціальності «Дошкільне виховання» /Г.В.Бєлєнька, І.О.Мордоус. – К.: Логос, 2003. – 116 с.
2. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземних мов в початковій школі: навчальний посібник / О.Б.Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – С.11-32
3. Будак С.В. Дидактичні умови підготовки майбутніх педагогів до навчання англійської мови дітей дошкільного віку. дис... канд.. пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки». - Одеса, 2003. - 210 с.
4. Игумнова Ж.И. Подготовка компаунд-специалистов в области дошкольного образования /Жана Іванівна Ігумнова // Матеріали II – X міжнародних педагогічних читань «Підготовка фахівців дошкільної освіти в контексті вимог болонської угоди педагогічних читань». − Херсон, 2006. - С.72-74
5. Котенко О.В. Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень / О.В.Котенко // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м.Київ, Україна, 20 липня 2013 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – 124 с.
6. Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе: учебное пособие для педагогических вузов и колледжей. / З.Н.Никитенко, Н.Д.Гальскова. – Смоленск. Ассоциация XXIвек, 2007. – 176 с.
7. Петухова Л.Є. Використання інформаційних технологій при вивченні дисциплін історико-педагогічного циклу / Л.Є.Петухова //

Педагогічні науки: [зб. наук. праць] / Від. ред. Барбіна Є.С. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – Випуск XXXX. – С.340-343
8. Харитонова Н.В. Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. канд.пед. наук: спец. 13.00.08. / Наталья Владимировна Харитонова. – Магнитогорск, 2002. – 24 с.
9. Шкваріна Т.М. Методика навчання іноземної мови дошкільників: навчальний посібник / Т.М.Шкваріна. – Київ: «Освіта України», 2007. – 300 с.

В статье рассматриваются некоторые проблемы подготовки будущих воспитателей к обучению английскому язику детей дошкольного возраста. Пронализированы определенные способы и методы оптимизации учебно-воспитательного процесса будущих воспитателей дошкольного образования. Обозначена роль использования коммуникационных технологий при подготовке специалистов комбинированной специальности как средств осоздания віртуального языковой среды с целью формирования у студентов навыков иноязычного общения. Предложен краткий обзор понятий «иноязычная компетенция», «методическая компетентность» и «методическая культура».

Ключевые слова: будущий воспитатель дошкольного образования, иноязычная методическая компетентность, методическая культура, коммуникационные технологи.

The training of future teachers of preschool children have always occupied a special place in education. The researcher stressed that there is the demandfor a "bi-professional" who has several competencies. This article discusses some problems of future educators` training for the English teaching at preschool educational establishment. Certain ways and methods for optimizing the educational process of future teachers of preschool education have been analysed. IT is widely used while preparation of specialists of combined speciality as a means of creating virtual language environment in order to develop students' skills in foreign language communication. Participation in telecommunication projects allows a foreign language for real communication with its carriers and other participants in the learning process. These activities enhance students` motivation level and quality affect of the final outcome, i.e. the acquisition of skills of foreigns peech. A brief overview of the concepts of "foreign language competence", "methodological competence" and "methodical culture" is given. This is the basis for the acquisition of methodical competence, which in turn is an indicator of future teacher readiness determination to achieve the objectives of language educationin view of future professional field and of subject specialization specialty.

Key words: future teacher of preschool education, foreign language methodical competence, methodical culture, communication technology.

УДК 364.29+314.72

КЕРІВНІ ПРИНЦИПИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ В УКРАЇНІ

Зварич Ольга Петрівна
м.Тернопіль

У статті розглядається міжнародно-правові акти, які визначають і регламентують соціальну роботу з біженцями і внутрішньо переміщеними особами. Визначено зміст понять біженці і внутрішньо переміщені особи. Розкрито зміст основних міжнародних документів, що визначають суть соціальної роботи з означеною категорією клієнтів: Конвенції Організації Об'єднаних Націй про біженців та Керівних принципів роботи з внутрішньо переміщеними особами. Схарактеризовано нормативно-правове регулювання соціальної роботи з біженцями і внутрішньо переміщеними особами в Україні.

Ключові слова: біженці, внутрішньо переміщені особи, соціальний працівник, соціальна робота, міжнародні нормативно-правові акти, принципи соціальної роботи з біженцями і внутрішньо переміщеними особами; соціальний захист.

Постановка проблемами у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Внаслідок політичних трансформацій і територіальних змін у 2014-2015-х роках в Україні з'явилася нова група людей, які потребують соціальної допомоги – внутрішньо переміщені особи. Згідно з даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, Міністерства соціальної політики України та Державної міграційної служби України, станом на 20 лютого 2015 року понад 1 020 000 осіб визначені внутрішньо переміщеними в межах України. Ці дані були підтверджені та перевірені в рамках взаємодії Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН), місцевими органами влади та громадськими організаціями.

Аналізуючи статистичні дані, надані вищезазначеними організаціями, в період з травня по вересень 2014 року, можна зробити висновок, що кількість внутрішньо переміщених осіб чисельно збільшилася та, за прогнозами експертів, має тенденцію до подальшого зростання (для порівняння, станом на 30 травня 2014 року, за підрахунками УВКБ ООН кількість внутрішньо переміщених осіб сягала 54 000 осіб (з них − 12 000 осіб з АР Крим та м. Севастополь, а 42 000 осіб з Донецької та Луганської областей). Тобто протягом останніх 7 місяців число внутрішньо переміщених осіб зросло в тричі [2]. Однак, у зв'язку з відсутністю централізованої системи реєстрації, реальна кількість осіб, переміщених всередині України, вважається неточною та значно може відрізнятися від заявленої цифри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика біженців передбачає вивчення широкого спектру теоретичних та практичних питань, що є предметом аналізу різних сфер наукового дослідження. В Україні сучасними науковцями висвітлено: історико-правові аспекти міграції – Я.Кондратьєв, С.Бритченко, В.Андрієнко, І.Ковалишин, О.Копиленко, О.Піскун, В.Олефір, Г.Суботенко, Ю.Римаренко, В.Шепель, С.Чехович, О.Шамшур та соціологічні – О.Малиновська, І.Прибиткова, М.Шульга та інші.

Невирішена раніше частина проблеми. Масова внутрішня міграція населення всередині країни породжує низку проблем, які виникають як у самих внутрішньо переміщених осіб, так і в суспільстві в цілому. Внутрішньо переміщені особи потребують різноаспектної соціальної допомоги, підтримки (медичного, юридичного, адміністративного, соціально-психологічного характеру). Ця допомога має бути спрямована на адаптацію внутрішньо переміщених

осіб та забезпечення нормальних умов їх життєдіяльності. Таке втручання має передбачати інтеграцію внутрішньо перемішених осіб в соціум і не може бути короткотерміновим і спрямованим на задоволення першочергових потреб.

На сучасному етапі розвитку нашої країни важливо на законодавчому рівні розробити систему захисту внутрішньо переміщених осіб і визначити потреб та перелік соціальних послуг, яких вони потребують.

Формулювання мети статті. Розкрити керівні принципи соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Під поняттям «мігрант» розуміють людину, що свідомо та з власної волі перетинає державні або адміністративно-територіальні кордони з метою зміни місця проживання або без такої зміни [2, с.17]. Особи які перетинають адміністративно-територіального кордону країни вважаються внутрішніми мігрантами або внутрішньо переміщеними особами. Внутрішньо переміщені особи, яких ще називають «внутрішніми переселенцями» або «вимушеними переселенцями» є новим явищем для України, означена категорія осіб виникла як трагічний наслідок подій, які мають місце в Криму та на частині територій Донецької й Луганської областей.

У вітчизняній науковій літературі їх визначають як «внутрішні мігранти», «вимушені переселенці», «особи переміщені всередині країни» та «внутрішньо переміщені особи» [1]. В англомовній літературі усі ці поняття відповідають терміну «internally displaced persons», що дослівно перекладається як внутрішньо переміщені особи [3]. Таке ж визначення подано у «Керівних принципах з питань про переміщених осіб всередині країни» Організації об'єднаних націй, де «внутрішньо переміщені особи» трактуються як окремі особи, чи групи осіб, що були змушені залишити свої помешкання, або місця постійного проживання в результаті, або щоб уникнути наслідків збройного конфлікту, проявів насильства, порушень прав людини, стихійних або спричинених діяльністю людини лих чи техногенних катастроф і які не перетнули міжнародно-визнаних державних кордонів» [6].

Основні напрями діяльності міжнародних організацій (Управління Верховного Комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН), Міжнародної Організації з Міграції (МОМ), ЮНЕСКО, Міжнародного Комітету Червоного Хреста, Європейської Ради з питань біженців та вигнанців та інших), які виконують функцію посередників між біженцями та урядами країн, що їх приймають є: допомога державним структурам і неурядовим організаціям, які працюють у сфері міграції; надання безпосередньої допомоги біженцям та особам, які шукають притулку; навчання представників влади, соціальних працівників, працівників неурядових організацій, що сприяє поширенню прогресивного досвіду, впровадженню інноваційних технологій роботи з біженцями та внутрішньо переміщеними особами**.**

Згідно Закону України № 1706-VII «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 р.«внутрішньо переміщеними особам є громадянин України, який постійно проживає в Україні, якого змусили або який самостійно покинув своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» [4].

Міжнародні організації, не маючи досвіду роботи з внутрішньо переміщеними особами почали створювати спеціальні комісії, які вивчають і розробляють нормативно-правові засади і нормативи підтримки та захисту означеної категорії громадян. Основна відповідальність за забезпечення благополуччя і безпеки внутрішньо переміщених осіб покладається на відповідальність урядів країн, в яких виникає явище внутрішньо переміщених осіб [5].

У 1992 році Генеральним секретарем з питань внутрішньо переміщених осіб при Організації Об'єднаних Націй Ф. Денгом було ініційовано розробку нормативно-правового забезпечення основ роботи з внутрішньо переміщеними особами, що було зумовлено військовими подіями у Грузії, Абхазії, Молдові, Ізраїлі та інших регіонах світу. Складність цього завдання зумовлювалася тим, що країни учасники ООН, які не стикалися з означеною проблемою, не проявляли належної ініціативи в розробці і прийнятті відповідних документів [6].

Паралельно у вирішення проблем біженців та внутрішньо переміщених осіб почали активно вносити свої ресурси та досвід такі організації, як Організація з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ), Організація Північноатлантичного договору (НАТО), Економічна співдружність Західно-Африканських держав, Європейський Союз, Центр з прав людини ООН, Програма розвитку ООН а також Всесвітній банк та регіональні банки розвитку. Фактично проблеми біженців та внутрішньо переміщених осіб вийшли за межі національних кордонів. Очевидно, що вирішення проблем, які виникають внаслідок переміщення населення, потрібно починати з регіонального рівня [5].

Вагомий внесок у вироблення загальної стратегії вирішення проблем вимушеної міграції було зроблено неурядовими організаціями. В сучасних умовах у світі налічують сотні тисяч неурядових організацій (НУО), що вирішують проблеми біженців та внутрішньо переміщених осіб як на міжнародному, так і на регіональному та місцевому рівнях. Управління Верховного Комісара ООН у справах біженців (УВКБ) веде співробітництво з іншими організаціями ООН (ЮНІСЕФ, Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ)), з Міжнародним Комітетом Червоного Хреста і приблизно з 300 відділеннями неурядових організацій в усіх регіонах світу [4].

Іншою авторитетною організацією, яка сприяє регулюванню міграційних процесів у сучасному світі, є Міжнародна Організація з Міграції (МОМ). Утворившись за межами ООН у 1951 році як Міжурядовий комітет з європейської міграції, вона об'єднує 83 різних держави світу. Спершу діяльність цієї організації була обмежена переміщенням населення із Європи у Північну Америку, Латинську Америку та Океанію. Але розвиток подій спричинив поширення її діяльності в усьому світі. Виходячи із своїх цілей та завдань, присутність цієї організації на територіях країн, що приймають мігрантів, здійснює певний позитивний вплив на становище людей. Це проявляється навіть у формі фізичного захисту, за умови здійснення спостереження представниками організації за процесом переміщення осіб [5].

Зростанням кількості внутрішньо-переміщених осіб гострота проблем, які виникають перед державою, зобов'язували приймати негайні рішення. Власне 1998 році було запропоновано затвердити Керівні принципи роботи з внутрішньо переміщеними особами, які б носили рекомендаційний характер. У 2005 році більше 190 держав світу прийняли підсумковий документ Всесвітнього саміту про керівні принципи роботи з внутрішньо переміщеними особами. Ці принципи набули розповсюдження та міжнародного визнання і почали використовуватися міжнародними, регіональними організаціями та організаціями громадянського суспільства у всьому світі, та отримали міжнародне визнання.

Особливістю цих принципів є: рекомендаційний характер для будь-якої країни; невідкладність надання соціальної допомоги, без процедур підписання договорів та узгодження з іншими учасниками; узгодженість усіх основних питань, що стосуються надання соціальної допомоги внутрішньо переміщеним особам [5] .

«Керівні принципи з питань про переміщених осіб всередині країни» спрямовані на реалізацію загальних принципів (принципи 1-4) декларації прав людини, де зазначається, що внутрішньо переміщені особи відрізняються

від інших осіб лише тим, що вони змушені переміщатися. Вони мають ті ж права і обов'язки, що і всі інші особи в їхній країні. Міжнародне право та національне законодавство в рівній мірі мають бути застосовуваними до переміщених всередині країни осіб і до тих, хто не залишав своїх домівок. Ці принципи підкреслюють, що переміщені всередині країни особи, як і всі інші громадяни, несуть кримінальну відповідальність за вчинення геноциду, за злочини проти людяності і військові злочини. Ці принципи стосуються і можуть бути застосовані до всіх переміщених усередині країни осіб, незалежно від їх раси, релігії чи віросповідання, політичних переконань, національності, віку, статі та інших подібних характеристик [7].

У Керівних принципах з питань про переміщених осіб всередині країни виокремлено групи осіб, яким потрібна приділяти особливу увагу, оскільки їм більшою мірою загрожує небезпека порушення їх прав людини і фізичної розправи, а також у зв'язку з іншими проблемами захисту, такими групами є: діти які залишилися без супроводу дорослих неповнолітні; жінки в тому числі вагітні; матері з малолітніми дітьми і жінки, які очолюють домашні господарства; інваліди та особи похилого віку.

Другий керівний принцип з питань про переміщення осіб всередині країни розкриває міжнародні підходи до захисту від переміщень (принципи 5-9) і складає основу для захисту осіб від недобровільного переміщення. Ці принципи, засновані на положеннях міжнародного права в галузі прав людини і гуманітарного права, підтверджують право кожної людини на захист від довільного переміщення і відповідальність урядів та інших органів влади за запобігання такого переміщення.

Третій принцип розкриває підходи до захисту під час переміщення (принципи 10-23). Цей принцип декларує, що в період переміщення всередині країни особи особливо уразливі в період переміщення, що робить вкрай важливим забезпечення їх захисту від військових нападів та примусового набору на військову службу, нелюдського поводження або принижуючого гідність, взяття під варту, інтернування, насильницького розлучення з сім'єю та інших порушень прав людини та громадянських прав.

Принципи четвертої групи розкривають питання надання гуманітарної допомоги; визначають роль і обов'язки національних органів влади та міжнародних організацій у наданні гуманітарної допомоги переміщеним усередині країни особам. У цих принципах зазначено, що головну відповідальність за надання допомоги своїм громадянам несуть державні органи влади; у них також наголошується на важливій ролі міжнародних гуманітарних організацій та інших учасників процесу [7].

Керівні принципи мають універсальне застосування, оскільки засновані на існуючому міжнародному праві. У них викладено і розвинено сформовані норми міжнародного звичаєвого права, міжнародного гуманітарного права та міжнародного права щодо прав людини, які самі по собі мають обов'язкову юридичну силу. Всі міжнародні організації, державні органи, повстанські угруповання, неурядові організації та інші інституції, котрі вступають у контакт з переміщеними всередині країни особами, мають поважати і дотримуватися цих принципів, це ж стосується і осіб, які переміщені всередині країни особи.

Ці принципи, засновані на існуючому міжнародному гуманітарному праві і документах з прав людини, мають служити міжнародним стандартом, для урядів і міжнародних гуманітарних організацій у роботі з внутрішньо переміщеними особами.

На основі керівних принципів можна зазначити, що міжнародними документами особливого значення для практики соціальної роботи та діяльності з внутрішньо переміщеними особами є: Загальна декларація прав людини; Міжнародний пакт про громадянські та політичні права; Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права; Конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації; Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок; Конвенція про права дитини; Конвенція про корінні народи та народи (Конвенція МОП № 169).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Існуючі міжнародно-правові акти забезпечення соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами мають стати базовими в роботі з означеною категорією громадян в Україні. Вони мають бути визнані керівними принципами соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами, що у свій час пришвидшить можливість надання конкретної соціальної допомоги та соціального захисту.

Література та джерела

1. Внутрішньо переміщені особи [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://unhcr.org.ua/en/2011-08-26-06-58-56/news-archive/2-uncategorised/1293-vnutrishno-peremishcheni-osobi.
2. Чехович С. Б. Елементарний курс міграційного права України : Конспект лекцій : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К. : МАУП, 2004. – 216 с.
3. Оцінка потреб внутрішньо переміщених осіб в Україні та послуг для них [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.lhsi.org.ua/images/2015/Doslidzhennya_VPO_LHSI2015.pdf.
4. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб [Електронний ресурс] // ЗАКОН УКРАЇНИ. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1706-18
5. Faithand responsesto displacement [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://www.fmreview.org/#sthash.nWmXXJ32.dpuf.
6. The Inter-Agency Standing Committee [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.humanitarianinfo.org/iasc/.
7. Roberta C. The genesisand the challenges / For cedmigration review [Електронний ресурс] / Cohen Roberta – Режим доступу до ресурсу: http://www.idpguidingprinciples.org.

В статье рассматривается международно-правовые акты, которые определяют и регламентируют социальную работу с беженцами и внутренне перемещенными лицами. Определено содержание понятий беженцы и внутренне перемещенные лица. Раскрыто содержание основных международных документов, определяющих суть социальной работы с обозначенной категорией клиентов: Конвенции Организации Объединенных Наций о беженцах и Руководящих принципов работы с внутренне перемещенными лицами. Охарактеризован нормативно-правовое регулирование социальной работы с беженцами и внутренне перемещенными лицами в Украине.

Ключевые слова: беженцы, внутренне перемещенные лица, социальный работник, социальная работа, международные нормативно-правовые акты, принципы социальной работы с беженцами и внутренне перемещенными лицами, социальная защита.

The article deals with international legal instruments that define and regulate social work with refugees and internally displaced persons. The content of notions "refugee" and "internally displaced persons" has been considered. The content of the main

international instruments that define the essence of social work with the designated categories of clients has been dosclosed: the United Nations Convention on refugees and guidelines on working with internally displaced persons. Massive internal migration within the country raises a number of problems that arise as the most internally peremishenyh individuals and society as a whole. The legal normative documents on regulation of social work with refugees and internally displaced persons in Ukraine have been characterised. The existing international instruments to ensure social work with internally displaced persons should be basic to work with this specific category of citizens in Ukraine. There should be recognized guidelines of social work with internally displaced persons which will ensure the provision of a particular social assistance and social protection.

Key words: refugees, internally displaced persons, social worker, social work, international regulations, principles of social work with refugees and internally displaced persons, social protection.

УДК 050(091)(477)"1925/..39":613.884:37.03

ПРОБЛЕМА СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ЧАСОПИСУ «УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» (1925-1939 рр.)

Зубрицький Ігор Ярославович
м.Дрогобич

У статті на основі окремих сюжетів із публікацій, вміщених на сторінках галицького педагогічного часопису «Українська школа», розглядаються погляди авторів на проблему статевого виховання та статевої просвіти дітей та молоді. Особлива увага зосереджена на змісті, формах організації та проведення, методах, прийомах та засобах статевого виховання школярів в українських навчальних закладах Галичини 20-30 х. рр. XX століття. Визначено цінні складові історичного досвіду, зокрема щодо організації профілактичної діяльності педагогічних працівників в контексті статевого виховання.

Ключові слова: «Українська школа», «статеве виховання», «статеве питання», «полове виховання», «полове питання», «полові проблеми», «антиалкогольне виховання».

Актуальність теми дослідження. Одним із важливих напрямів сучасних історико-педагогічних досліджень є розвідки, пов'язані з вивченням вітчизняного педагогічного досвіду, спадщини видатних учених та науковців минулого, що забезпечує дотримання принципів єдності, системності та наступності у розвитку педагогічної науки. Важливим джерелом вивчення такого досвіду є педагогічна періодика Східної Галичини кінця XIX – першої третини XX століття, яка дає чітке уявлення про стан педагогічної науки, народної освіти і про основні проблеми, які хвилювали українську педагогічну громадськість на цьому історичному етапі.

Серед таких важливих та актуальних соціально-педагогічних проблем, що неодноразово піднімалися на сторінках україномовних галицьких педагогічних періодичних видань є питання статевого виховання підростаючого покоління. Цій тематиці було відведено місце й на сторінках педагогічного часопису «Українська школа», що виходив у Львові з 1925 до 1939 року завдяки зусиллям товариства «Учительська громада» [5, с.3404]. Аналіз цих тематичних публікацій засвідчує, що уже в той час було нагромаджено значний досвід та арсенал форм і методів статевого виховання учнівської молоді, і їх вкрай важливо досліджувати та актуалізувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх двох десятиліть значно активізувалися науково-педагогічні дослідження питання статевого виховання в історичному аспекті. Аналіз наукової літератури дозволяє зазначити, що цю проблему вивчають такі вчені, як: О.Василенко, Т.Кравченко, О.Петренко, Г.Хархан та ін. Окремо слід виділити дисертаційне дослідження Т.Кравченко «Статеве виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20-30 років XX століття». Однак слід зауважити, що кількість наукових праць, присвячених дослідженню проблеми статевого виховання учнівської молоді на сторінках українських педагогічних періодичних часописів є дуже обмеженою.

З огляду на це, **метою** нашої статті є здійснення аналізу публікацій вміщених у педагогічному часописі «Українська школа», що розглядають зміст, форми, методи, прийоми та засоби статевого виховання дітей та молоді.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з 20-х років XX ст. на сторінках українських періодичних видань, що виходили в Галичині, досить активно, і в різних контекстах, обговорюється проблема необхідності організованого проведення статевого виховання дітей та шкільної молоді. Актуальні питання зазначеної проблематики знайшли своє відображення і на сторінках педагогічного часопису «Українська школа» (1925-1939). Аналізуючи зміст публікацій вміщених у цьому журналі, які прямо чи опосередковано порушували питання статевого виховання, варто зауважити, що тогочасні дослідники і, не лише у Галичині, використовували різні терміни на означення цієї проблеми, часто навіть у рамках однієї статті [7, с.176]. Зокрема, поряд із терміном «сексуальне виховання» вживали терміни «сексуальне питання», «полове питання», «полове виховання». У контексті нашого дослідження ці терміни використовуються у тотожному значенні до словосполучення «статеве виховання».

За 1925 рік у черговому номері «Української школи» знаходимо статтю відомого науковця та педагога, доктора філософії, професора Львівського університету Володимира Бриґідера (1889 – 1952) [3, с.175] – «Декілька завваг про сексуальне питання в школі». У ній автор, спираючись на досвід провідних європейських педагогів, висловлює своє бачення організації та здійснення статевого виховання учнів в українських школах.

В першу чергу В. Бриґідер, звертає увагу читачів на повну неприпустимість ігнорування «сексуального питання» у вихованні підростаючого покоління в межах школи. Школа, на його думку, «…повинна зайнятись половим питанням для добра вихованців і як що вже не більше, то принаймі освідомити їх та повчити заздалегідь про справи з ним звязані» [Бригідер, 35]. У своїй статті він гостро критикує погляди тих педагогів, які вважали, що «полові проблєми» не потрібно піднімати в школі, оскільки учні розпочинають статеве життя в більш зрілому віці, уже після закінчення навчального закладу та радили вирішувати «полові питання» виключно у родинному колі. Висловлюючи повагу до інституту сімейного виховання, В. Бриґідер, вважає, що «сьогоднішній дім, за малими виїмками, не доріс до цього

завдання. Він не тільки не знає, як за цю справу взятися, але здебільшого не має в нього навіть доброї волі й охоти нею зацікавитися» [2, с.35].

На його глибоке переконання школа, в першу чергу, якраз і має стати тією соціальною інституцією, тим «чинником, що разом з іншими муситиме з початку також працювати над вихованням самої сім'ї» з метою підвищення її виховного потенціалу у питаннях статевого виховання. Сім'я і школа, на думку В. Бриґідера, «можуть багато доброго зробити, наколи при добрій волі співділати муть разом і підмогати один одного» та в майбутньому стануть осередками «раціонального статевого виховання молоді й таким робом по можности протиділати цій струї зла, яке несе само життя в сучасних формах суспільного ладу» [2, с.37].

Аргументуючи доцільність активної роботи української школи у цьому напрямку, автор посилається на багаторічні дослідження польських науковців Лазовського, Ковальського й Сівіцького, які вказують, що 58% хлопців отримали інформацію про «тайну полового життя» вже у віці 9-12 років, «при чому ні одному з них не розкрито її батьками чи виховниками», а понад 80% студентів Варшавського університету розпочали статеве життя ще у шкільні часи і, 24-26% з їх числа, вже перенесли венеричні хвороби у цей же період. Допускаючи думку, що ця сумна статистика не зовсім відповідає реаліям українських шкіл, В.Бриґідер все ж, закликає вчителів не ігнорувати цієї проблеми та активно займатися статевою просвітою.

Усвідомлюючи необхідність у залученні вчителів до просвітницької діяльності в контексті статевого виховання, автор вказує на об'єктивні чинники, що утруднюють її здійснення. Одним із них є, на його думку, відсутність фахової україномовної літератури з цієї проблематики. «Здається, що на західній области вкраїнських земель крім книжечки Др. Мих. Коса; «Про полові справи» (II вид. 1908), де автор ставиться до теми з лікарського, а не педагогічного становища, в нас нічого більше не надруковано» [2, с.39]. Та й загалом, аналізуючи доступні польські та німецькі публікації, які висвітлювали проблеми статевого виховання школярів, В.Бригідер доходить висновку, що наукової літератури з цього питання катастрофічно замало і закликає українську педагогічну спільноту «цю пекучу недостачу як найскоріше заповнити».

Поряд із тим, В.Бриґідер чітко наголошує, що статеве виховання не може зводитися лише до статевої просвіти. «Вплив умілого [полового] освідомлення, значить такого, що не тільки заспокоює жадобу знання, але дає його з ніжністю, теплом і любовю, не кінчається в сфері інтелекту, але сягає в ділянку почувань і волі, то всеж таки – думаю – остає він мінімальний, коли з ним разом не плекається етичних почувань, непохитного характеру й фізичного здоровя» [2, с.39]. Проблема статевого виховання дітей та молоді, на його глибоке переконання, в першу чергу є прерогативою школи, бо тільки вона, на відміну від тогочасної сім'ї, яка, ще не була готова до виконання такої місії, зможе комплексно вирішувати такі завдання.

Першочерговим завданням школи у питаннях статевого виховання, на думку В.Бриґідера, є профілактична діяльність («профілякційна акція»). «Енергійна, профілякційна акція школи … рішучою, але доцільною боротьбою запобіжить не одному половому промахові… Коли говорю про боротьбу школи, покладаю найменше надії на успіх кар, а більше на етичні, абстинентські кружки самої молоді, на похвальні виклади й відчити з відповідними проекційними образами» [2, с.41].

Профілактичну діяльність школи В. Бриґідер розглядає у двох напрямках: 1) «плекання в ділянці етичного виховання сильної волі й характеру» та 2) «фізичне виховання молоді».

У його розумінні профілактична діяльність школи може бути продуктивною лише тоді, коли статеве виховання випереджується вихованням сильної волі у школярів у контексті їх загального етичного виховання. «В міру як наближується полова зрілість тисячу разів важніша готовність волі за підготовку ума. Найбагатше гігієнічне знання й свідомість полових небезпек нічого не поможе, коли людина в ході спокуси не має сили поступити згідно з приказом свого знання. Тому збереження молоді перед половою небезпекою являється більше питанням сили, ніж питанням знання. Полова педагогіка мусить бути перш за все педагогікою волі» [2, с.40].

Другим напрямком, у якому, на думку В.Бриґідера, повинна розвиватися профілактична діяльність школи в питанні статевого виховання є фізичне виховання молоді. «Бездіяльність і фізична деґенерація, − це найкращий ґрунт для всяких сексуальних збочень. Навпаки: фізична праця й гарт це найпригідніщі умови сексуального здоров'я» [2, с.41]. Він досить гостро критикує тогочасну українську школу за надмірне перевантаження її «духовою» культурою, через що учні перебувають, за його висловом у «абстракції» та закликає переглянути навчальні плани таким чином, щоб заняття фізичною культурою та спортом, а особливо фізичною працею стали для школярів невід'ємною та вагомою складовою навчально-виховного процесу. «…Коли школа стане мінятурою трудової суспільности, зв'язаною з життям, створеною для життя й праці, тоді проблєма фізичного виховання найде гідну себе розвязку, а сексуальне питання найвідповідніщий ґрунт для раціонального поставлення» [2, с.41].

Характеризуючи «безпосередню акцію школи на полі сексуального виховання» В. Бриґідер вважав, що статеве виховання не може проходити відірвано від загальної навчально-виховної роботи, воно повинно пронизувати усі рівні педагогічного процесу. Однак, для стійкого засвоєння знань статевої сфери, він у першу чергу пропонує планомірно проводити статеве виховання та просвіту молоді під час вивчення таких дисциплін, як природа, гігієна та релігія. «Кожний член учительського колективу може вести освідомлюючу акцію в найтіснішому поєднанні з лекційним матеріялом, коли тільки найде в йому відповідну до цього нагоду, в спосіб, приписаний дидактикою його предмету. Нема предмету, що не давав би наректи полового освідомлювання безпосередньо, чи посередньо, коли є добра воля, педагогічний хист і такт у роботі. Все ж таки думаю, що наука природи, гігієни й релігії у сьогоднішній школі стоїть найближче з усіх предметів до справи полового освідомлювання. З цього виходить, що при співділанні цілого вчительського збору стає полове освідомлювання функцією перш за все вчителя природи, шкільного лікаря й священника» [2, с.42].

Вчитель природи, на думку В.Бриґідера, «з натури свого предмету» може організувати, враховуючи вікові особливості школярів, колективне інформування дітей про особливості та механізми статевого життя, озброїти їх загальними знаннями щодо норм взаємин з представниками протилежної статі та правильного ставлення до питань статі.

Шкільний лікар, «на ґрунті, підготованім учителем природи», повинен проводити консультації та підготовку старших школярів та їхніх батьків у галузі медико-гігієнічних питань статевого виховання. «Коли натураліст практично розгляне справу зі становища біольогії, отже в найширших межах то завдання лікаря є звести її до вущих і роздивлятися полове життя в приміненні до людини, зі становища медицини. Одначе в ступні без порівняння більшому має шкільний лікар нагоду освідомлювати й навчати індивідуально, а саме при обов'язковому огляданні учнів. Тоді може ввійти в інтимне життя вихованця. Лікар повинен очевидно навести дуже тісний контакт із батьками й обмінюватися з ними поміченнями, важливими для полового життя дитини» [2, с.44].

Насамкінець, характеризуючи фахівців, які в першу чергу повинні були б займатися статевою просвітою мо-

лоді в школі, В. Бриґідер висловлює щирий жаль, що священики практично не долучаються до такої роботи, а що гірше, взагалі упереджено ставляться до ідеї статевого виховання в системі шкільної освіти. Хоча, пише він, «ніяка релігійна догма не стоїть на перешкоді прихильному відношенню останнього до освідомлювальної акції», і навпаки «найшовби він [клєр] тут без сумніву не тільки нагоду до колєктивного освідомлення в звязку з навчальним матеріялом свого предмету, але при більшому ступні до індивідуального наприклад при сповіді розуміється коли в обидвох, а перш за все в останньому випадку не обмежиться тільки до осудження евентуального промаху вихованця, як погріху проти Божих законів кваліфікували б винуватця на пекельну кару, але схотіли навчити, пояснити й зясувати без шкідливого прибільшення погубні його наслідки для фізичного, духового й морального розвитку учня так із погляду індивідуального, соціяльного» [2, с.44].

В.Бриґідер у своїй статті підняв ще одну важливу проблему, яка, на його думку є стрижневою у визначенні змісту статевого виховання школярів – спільне навчання хлопців і дівчат. Мішану або коедукаційну школу, він вважає, позитивним фактором статевого виховання, який знімає штучне відчуження і сексуальну напругу між статями. «Коедукаційна школа творить осередок, у якому постійне співжиття й взаємний вплив обох полів стають цими засобами, що надають половому вихованню бажаний напрямок». Однак, як сам В. Бригідер зазначає, його роздуми на цю тему носять виключно теоретичний характер, оскільки тогочасні українські школи майже не мали досвіду спільного навчання дітей обох статей. А в тих закладах, які в силу вимушених обставин, проводили навчання та виховання дітей разом «принцип коедукації не є … проведений у всій повноті, послідовно, з найранщих літ, а прихапцем, спорадично, не з ідеї, навіть не як намірений, обдуманий експеримент, а просто як вислід хвилевої місцевої потреби». Ці українські школи В.Бриґідер характеризував не як коедукаційні, а як «декораційні, де на подавляючи більшість хлопців невеличка скількість представниць кращого полу».

Акцентуючи увагу на важливості організації спільного навчання та виховання дітей обох статей в українських школах для повноцінного становлення та функціонування системи статевого виховання підростаючого покоління, В.Бригідер посилається на багаторічний досвід діяльності таких мішаних (коедукаційних) шкіл в інших країнах та погляди провідних європейських дослідників цієї проблеми Бльоха, Пальмґрена, Менчковську Фореля, та ін.

У підсумку статті, закликаючи своїх колег активно підтримати запровадження такої прогресивної шкільної моделі в український навчально-виховний простір, В. Бригідер наводить цитату засновника першої в Європі коедукаційної середньої школи «Palmgrensk y Samskonal» (1876 р.) шведа Е. Пальмгрена, який зокрема пише: «Є це сумна правда, що істнує на світі зло й гріх. Не можу одначе зрозуміти, чому зло мало б вибухнути з більшою силою, коли влаштуємо виховання наших дітей по зразкам домашнього огнища, створеного Богом і природою. Ніхто не заперечить, що дім і родина, – це найприродніше й найліпше виховне заведення для дитини. Всі школи, отже й Самсколян, тому тільки завдячують своє істнування що родина не може наділити молоді усіми відомостями, потрібними до її пізнішого життя» [2, с.47].

Аналіз сторінок «Української школи» свідчить про те, що у тематичних публікаціях було приділено значну увагу не лише обґрунтуванню необхідності проведення цілеспрямованого та систематичного статевого виховання шкільної молоді, а й розробки такої системи запобіжної педагогічної діяльності, яка б змогла протистояти негативним явищам, передусім алкоголізму, які мали згубний вплив на статеве виховання підростаючого покоління.

У січневому номері «Української школи» за 1929 р. вміщено статтю німецького професора Ґеорґа Клятта, вільний переклад якої здійснив Юліан Каменецький (1892 – 1973), український педагог і громадський діяч, відомий передусім як один з організаторів протиалкогольного та протинікотинового руху в Галичині [4, с.927].

Ґ.Клятт ставить питання про шкідливий вплив алкогольних напоїв на статеве виховання підростаючого покоління. «Алькогольні напитки є найбільшим ворогом для нас, батьків і вчителів, бо перепиняють нам забезпечити молоді спокій і здоровий половий розвій». Він стверджує, що статеве виховання молоді нерозривно пов'язане з антиалкогольним вихованням, але в процесі здійснення антиалкогольної кампанії закликає фахівців в першу чергу апелювати не до підростаючого покоління, а до їхніх батьків та родичів.

Усвідомлюючи який великий педагогічний вплив має сім'я на виховання дітей, Г.Клятт закликає батьків об'єктивно проаналізувати ризики, до яких часто призводить їхня безвідповідальна позиція в питаннях антиалкогольного та статевого виховання. «Ми далеко ще стоїмо від загального, строгого протиалкогольного виховання молоді. Правда, є між нами багато таких родичів, які розуміють вагу справи і не дають дітям ніяких алкогольних напитків, але серед переважаючої більшости є поширений погляд, що принагідне пиття на свята, весілля чи в інші родинні свята цілком не шкодить. Звичайно кажуть, що це не велике лихо і що «einmal ist keinmal?» – Однак коли ці принагідні виїмки розбурхають принагідно полову пристрасть дитини й вона звихнеться та піде на манівці чи й тоді також зможуть сказати несовісні родичі, що «einmal ist keinmal?» [6, с.65].

Звертаючись до батьків та вчителів, Г.Клятт акцентує увагу на важливості їхньої активної позиції стосовно цілковитої заборони вживання алкогольних напоїв до досягнення дітьми повноліття. На його думку, повна абстиненція серед неповнолітніх усуне величезну кількість проблем, у тому числі статевих, виникнення яких провокується якраз уживанням спиртних напоїв у ранньому віці. «Алкогольні напої розбуджують не тільки полові пристрасти але нищать також дуже критичний змисл, нищать всі морально-етичні перепони, які виплекав дім, школа і самовиховання та дозволяють гуляти розгнузданим диким інстинктам» вважає він [6, с.66].

Насамкінець, нагадуючи вчителям про їхню високу місію виховання здорового підростаючого покоління, Г.Клятт наголошує, що вони «для добра молоді повинні здобутися на самопожертву», якщо «хочуть мати колись кращі, ліпші покоління, чим маємо тепер» [6, с. 67].

На «високій місії» виховника-учителя стосовно статевого виховання дітей та молоді наголошує і відомий психолог із Галичини, професор Варшавського університету Степан Балей (1885 – 1952) [3, с. 85] У своїй статті «Рефлексії на тему етичного виховання», вміщеній у черговому номері часопису за 1933 рік, він зазначає, що для виконання завдань морального та статевого виховання у школі, вчителі та психологи повинні тонко володіти педагогічним тактом, мати великий життєвий досвід, а також користуватися «глибокою довірою» в учнівської молоді. Прекрасно розуміючи психологію молодої людини С.Балей дає свої рекомендації педагогічним працівникам як правильно налагодити довірливі стосунки із учнями для обговорення тем, які, як правило, вони не можуть підняти у розмові із старшими, бо «лякаються насмішки чи здивування … і воліють мовчати навіть тоді, як їм бажалосьби пізнати погляд на ті речі зрілих, компетентних осіб» [1, с. 84]. Така упереджена позиція молодих людей стосовно обговорення із дорослими статевих питань, на його думку, в більшості підтверджується невдалим досвідом попереднього спілкування із старшими, які не змогли або просто не зуміли об'єктивно оцінити усю «трагічну велич молодечої проблєми». Для подолання такої «дразливої осторожності» учнів С. Балей радить вчителям та психологам якнайщиріше перейматися проблемами

молодого покоління та навчитися «збагнути їх цікавість». «Треба обласкавити молодого чоловіка, треба, щоб набрав він переконання, що його гадка, пориви та сумніви не є для старшого дивоглядні, що цей старший не тільки поводиться так, неначе б усе те мало для його якусь вагу, але дійсно сердечно й почутливо заінтересований у клопотах молодечої душі, і тоді аж розгорнеться перед старшим картина цієї душі» [1, с.85].

Висновки. Результати здійсненого наукового пошуку дозволили зробити висновок про те, що проблема статевого виховання дітей і молоді розглядалася на сторінках часопису «Української школи» передовими педагогами та психологами Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. як багатоаспектна соціальна та психолого-педагогічна проблема. Аналіз тематичних статей свідчить про те, що автори значну увагу приділяли не лише обґрунтуванню необхідності проведення цілеспрямованого та систематичного статевого виховання молоді, а й визначенню принципів його організації та реалізації, різноманітних засобів, методів та прийомів.

Література та джерела

1. Балей С. Рефлексії на тему етичного виховання / С.Балей // Українська школа. Педагогічний журнал. Часопис т-ва «Учительська громада» у Львові.– 1933. – Р. XVIII. – Ч.6-7. – С.82-87
2. Бриґідер В. Декілька завваг про сексуальне питання в школі / В.Бриґідер // Українська школа. Видання товариства «Учительська громада» у Львові.– 1925. – Р. І. (Х.). Т. І. (XXXIV.). – Зш. 10 – 12. (52 – 54) N. – С.33-48
3. Енциклопедія Українознавства. Перевидання в Україні. (Репринтне відтворення видання 1955 – 1984 років). – Т.1. – К.: «Глобус», 1993. – 400 с.
4. Енциклопедія Українознавства. Словникова частина. Перевидання в Україні. (Репринтне відтворення видання 1955 – 1984 років). – Т.3. – Л.: Наукове товариство імені Т.Шевченка, 1994. – 1200 с.
5. Енциклопедія Українознавства. Словникова частина. Перевидання в Україні (Репринтне відтворення видання 1955 – 1984 років). – Т.9. – Л.: Наукове товариство імені Т.Шевченка, 2000. – 3600 с.
6. Клятт Ґ. Полове виховання молоді а алкоголь / Ґ.Клятт // Українська школа. Часопис товариства «Учительська громада» у Львові. – 1929. – Р.XIV. – Ч.1-4. – С.64-67
7. Кравченко Т.В. «Статеве питання» на сторінках вітчизняних періодичних видань 20-х років ХХ століття / Т.В.Кравченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. – К.: Міленіум, 2006. – Вип.17. – С.176-181

В статье на основе отдельных сюжетов из публикаций, помещенных на страницах галицкого педагогического журнала «Украинская школа», рассматриваются взгляды авторов на проблемы полового воспитания и полового просвещения детей и молодежи. Особое внимание сосредоточено на содержании, формах организации и проведения, методах, приемах и средствах полового воспитания учащейся молодежи в украинских учебных заведениях Галичины 20-30 х. гг. XX века.

Ключевые слова: «Украинская школа», «половое воспитание», «половой вопрос», «половые проблемы», «антиалкогольное воспитание».

The issue of sex education for children and young people occupies a notable place among important and actual historical and pedagogical problems as sex relations play a considerable part in the life of an individual. The Educational Press of Eastern Galicia of the first third of the twentieth century is an interesting and valuable resource for research and comprehensive analysis of the theoretical and practical experience of the Galician teachers regarding the organization of sex education in Ukrainian schools. On the basis of the individual themes of publications available on the pages of Galician pedagogical magazine "Ukrainian school", we survey the views of the authors concerning the problem of sex education for children and youth. Special attention is focused on the content, forms of organization and realization, methods, ways and means of students' sex education in Ukrainian schools of Galicia in 20-30 years. XX century. The author of the article determined valuable components of historical experience, including the practice of preventive educational workers in the context of sex education.

Key words: "Ukrainian school", "sex education", "sexual question", "sexual education", "sexual issues", "sexual problems", "anti-alcohol education".

УДК 378.14:004.01

ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кабак Віталій Васильович
м.Луцьк

У статті подано сутнісну характеристику поняття організаційно-педагогічні умови як сукупність факторів підготовки майбутнього фахівця шляхом порівняльного аналізу здійснених досліджень науковців. На основі опрацювання психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, педагогічних спостережень, результатів експертного опитування здійснено обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів вищих технічних навчальних закладів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, інженер-педагог, підготовка, професійна діяльність, технічний ВНЗ, комп'ютерні технології.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Аналізуючи тенденції використання комп'ютерів у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів нами було встановлено, що комп'ютерні технології, в основному, виступають допоміжним елементом у діяльності викладача. Вони забезпечують скорочення часу на організацію і планування навчально-виховного процесу студентів комп'ютерного профілю підготовки. Завдяки їх

використанню зникає необхідність у постійних витратах коштів на виготовлення дидактичного матеріалу, наочних посібників, оскільки електронний варіант навчального засобу можна створити самостійно, застосувавши лише комп'ютер та отримані знання із комп'ютерних технологій навчального призначення. Однак результат підготовки майбутнього інженера-педагога технічного ВНЗ залежить як від засобів та середовища, в якому він формується, так і від конкретних умов здійснення формувальних дій. У процесі ґрунтовного аналізу готовності майбутніх фахівців до використання комп'ютерних технологій необхідно визначити серед сукупності існуючих організаційно-педагогічних умов ті, які забезпечують багатогранну структуру формування підготовки високоосвіченого випускника напряму «Професійна освіта».

Забезпечення позитивного результату процесу формування готовності майбутніх інженерів-педагогів технічних ВНЗ до професійної діяльності потребує не тільки організаційного, а й змістового управління, яке здійснюється через задану керуючою системою зміну змісту діяльності цієї системи. Сукупність організаційно-педагогічних умов визначається особливістю майбутньої інженерно-педагогічної діяльності, необхідністю розвитку як логічного, так і образного мислення. Змістове управління повинне стати домінантним у порівнянні з адміністративним, тобто не тільки організаційним, а й педагогічним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що предметом великої кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, у сучасній науці існують певні розбіжності щодо тлумачення самого поняття «педагогічна умова».

У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» [7] «педагогічні умови» визначаються як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей.

Під «педагогічними умовами» А.Алексюк, А.Аюрзанайн, П.Підкасистий розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети і поділяють їх на зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів: стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [4].

На думку С.Сисоєвої, до основних педагогічних умов, які сприяють процесу інтенсифікації навчальної діяльності студентів, відносять: посилення мотивації навчання; стимулювання самостійної наукової роботи; взаємозв'язок теоретичних уявлень із набутими уміннями і навичками; диференціацію навчання та індивідуальний підхід; забезпечення належного педагогічного керівництва навчальним процесом; об'єктивність оцінювання; підвищення рівня мислення; організація вивчення основ творчої діяльності на інтуїтивно-практичному рівні [6].

Поряд з вищенаведеним, в педагогічній теорії існує поняття організаційно-педагогічні умови, як різновид педагогічних умов, які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу.

Вивчаючи питання адаптації студентів до навчання в інженерно-педагогічному ВНЗ С.Гура [1] відмічає, що організаційно-педагогічні умови адаптації першокурсників інженерно-педагогічного ВНЗ повинні бути спрямовані на розв'язання проблем: інформованості студента щодо особливостей навчання й майбутньої професійної діяльності; формування навичок роботи у специфічних для ВНЗ організаційних формах навчання; створення атмосфери психологічної комфортності для студентів-першокурсників; надання кваліфікованої педагогічної підтримки викладачам та кураторам навчальних груп; розгляд адаптації як свідомо керованого процесу.

Наступне визначення подає О.Козирєва: організаційно-педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечує успішне вирішення поставлених завдань [2]. Науковець Б.Чижевський зазначає, що організаційно-педагогічні умови відображають «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [8, с.82].

Здійснивши аналіз та узагальнивши сутнісні характеристики вище запропонованої дефініції можна зробити висновок, що *організаційно-педагогічні умови* – це сукупність факторів підготовки фахівця, спрямованих на формування у нього (фахівця) професійних якостей та готовності до професійної діяльності.

Постановка завдання. Завдання дослідження полягає у визначенні сутності поняття «організаційно-педагогічна умова» та на основі опрацювання психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та педагогічних спостережень, результатів експертного опитування обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів технічних ВНЗ до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із метою виявлення основних організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності проведено експертне опитування 21 викладача чотирьох ВНЗ (Луцький національний технічний університет, Українська інженерно-педагогічна академія, Бердянський державний педагогічний університет, Хмельницький національний університет). Необхідність визначення організаційно-педагогічних умов зумовлена потребою знайти оптимальний шлях у здійсненні підготовки майбутніх фахівців напряму «Професійна освіта» засобами комп'ютерних технологій.

За результатами першого етапу опитування та теоретичних досліджень встановлено перелік організаційно-педагогічних умов, що можуть забезпечити підвищення ефективності підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій.

На другому етапі опитування експертам запропоновано вказати найбільш ефективні, на їхню думку, організаційно-педагогічні умови через ранжування відповідей. У таблиці 1 наведено результати їх відповідей на запитання «Які організаційно-педагогічні умови, на Ваш погляд, є найбільш ефективними у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності?». Такий вибір дав можливість визначити основні організаційно-педагогічні умови, які мають бути реалізовані при побудові системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності.

Таблиця 1

Результати експертного опитування викладачів із визначення організаційно-педагогічних умов

№ з/п	Організаційно-педагогічні умови	Викладачі	
		абсолютна кількість	у %
1	Гнучкість управління та самоуправління процесом професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів із використанням комп'ютерних технологій	9	42,9
2	Сформованість мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій	15	71,4

3	Модульна технологія структурування навчального матеріалу щодо вивчення теоретичних та практичних аспектів використання комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності інженера-педагога	11	52,4
4	Створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності	14	66,7
5	Створення підґрунтя позитивного ставлення студентів до предмета та процесу навчання, до активної розумової діяльності	12	57,1
6	Введення засобів сучасних комп'ютерних технологій у процес підготовки студентів на різних етапах навчання як обов'язкового компонента	14	66,7
7	Взаємозв'язок теоретичних уявлень із набутими уміннями й навичками	7	33,3
8	Підвищення педагогічної компетентності викладачів спеціальних технічних дисциплін до використання засобів комп'ютерних технологій	16	76,2
9	Дидактичне обґрунтування змісту спеціальних дисциплін, раціональна послідовність вивчення матеріалу	10	47,6
10	Забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери в процесі навчально-професійної діяльності	11	52,4
11	Єдність пізнання, діяльності і спілкування в процесі навчання	8	38,1
12	Зв'язок і єдність навчальної і науково-дослідної роботи студентів	12	57,1

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та педагогічних спостережень, результатів експертного опитування, узагальнення виявлених недоліків підготовки фахівців комп'ютерного профілю дали змогу встановити, що ефективний вплив на процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності можуть забезпечити такі організаційно-педагогічні умови:

- *сформованість мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій;*
- *введення засобів сучасних комп'ютерних технологій у процес підготовки студентів на різних етапах навчання як обов'язкового компонента;*
- *створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності;*
- *підвищення педагогічної компетентності викладачів спеціальних технічних дисциплін до використання засобів комп'ютерних технологій.*

Розглянемо детальніше ці організаційно-педагогічні умови та їх реалізацію у процесі здійснення підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю технічних ВНЗ.

Досліджуючи *першу організаційно-педагогічну умову*, визначили, що готовність майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності залежить від мотиваційної сфери фахівця та ступеня сформованості його ціннісних орієнтацій. Підвищення їх мотивації до професійної діяльності і формування професійних ціннісних орієнтацій здійснювалось через: поєднання групових та індивідуальних форм навчальної діяльності, співставлення навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю фахівця, уміння моделювати ситуації, що спонукають до діяльності тощо. Для її реалізації проводились виховні бесіди з елементами нейролінгвістичного програмування студентів, а також введено у навчально-виховний процес практичні завдання з використанням групових дискусій, моделювання педагогічних ситуацій з елементами тренінгу, змагання із застосуванням методу мозкового штурму («Лідери та лідерство», «Конфлікти та їх попередження»).

Розглядаючи реалізацію наступних двох організаційно-педагогічних умов, ми використовували положення «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», у якій сказано, що «пріоритетним завданням розвитку освіти на сьогоднішній день є впровадження сучасних ІКТ, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [3].

У процесі реалізації *другої організаційно-педагогічної умови* ми використовували такі засоби сучасних комп'ютерних технологій, як відеоуроки, різного роду тренажери та електронні довідкові системи. Ці засоби відповідають одному з основних принципів навчання – принципу наочності – та активно і досить ефективно використовуються у навчальному процесі майбутніх інженерів-педагогів для забезпечення підготовки кваліфікованих фахівців та формування їх інформаційної культури. Використання відеоуроків та тренажерів застосовується у тих випадках, коли матеріал заняття містить практичну інформацію, наприклад, відеоматеріал який демонструє процес створення мікропроцесора чи збір комп'ютера по запчастинах, або тренажер, на якому з окремих елементів потрібно скласти робочу схему пристрою чи правильно під'єднати складові вузли ПК тощо.

Особлива цінність наочності полягає в тому, що вона дозволяє візуалізувати цілу низку абстрактних понять і процесів, виробничих технологій і операцій, які часом досить важко чи практично не можливо реалізувати у звичайних умовах (наприклад, процеси передачі пакетів даних локальною мережею, особливості руху електронів в тригері при ввімкненні струму тощо).

Електронні довідкові системи застосовуються студентами комп'ютерного профілю як під час проведення лабораторних і практичних занять (щоб нагадати основні терміни і поняття навчальної дисципліни), так і у випадку деталізації чи розширення лекційного матеріалу (коли викладач подає на лекції основні визначення теми, що розглядається, а студенти самостійно знаходять пояснення термінам у довідковій системі).

Використання відеоуроків, тренажерів та електронних довідкових систем у процесі підготовки майбутнього інженера-педагога потребує від викладача знання їх дидактичних можливостей та вміння запроваджувати в процес навчання. Вони можуть бути використані на різних етапах заняття: під час мотивації вивчення нового матеріалу (як елемент активізації навчально-пізнавальної діяльності); під час пояснення нового матеріалу (як складова формування нових знань); під час закріплення та узагальнення

знань (як елемент повторення вивченого на занятті); для контролю знань.

Третя організаційно-педагогічна умова реалізовувалася шляхом розробки та підготовки інформаційної бази (електронних курсів навчальних дисциплін – «Комп'ютерне документоведення», «Комп'ютерний дизайн та мультимедія», «Захист даних у інформаційних системах», розміщених у системі Moodle, наповнення електронної бібліотеки, електронних посібників та навчально-методичних комплексів – «Прикладне програмування» і «Web-програмування», розміщених на CD-, DVD-дисках), що забезпечило студентам можливість здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності в електронних дидактичних засобах розроблено комплекс навчальних вправ, який забезпечив можливість застосування отриманої інформації на практиці.

Майбутній фахівець формується під домінуючим впливом особистості й діяльності викладача, який є основним транслятором освітнього досвіду. Саме тому ми вважаємо, що реалізація *четвертої організаційно-педагогічної умови* залежить від рівня компетентності викладацького складу технічного ВНЗ загалом. Адже, формування високого рівня готовності фахівця комп'ютерного профілю до професійної діяльності є неможливим без укомплектування навчального закладу кваліфікованими висококомпетентними викладачами.

Ефективність навчально-виховного процесу цілком залежить від професіоналізму дій педагога. У цьому контексті доцільно процитувати В. Салова, який вважає, що «викладач ВНЗ є особистістю, яка за змістом професійної діяльності повинна мати сукупність універсальних якостей. Основними з них є уміння бути організатором, оратором, аналітиком, психологом. Від нього вимагаються не лише зазначені природні здібності, а й величезний розумовий, фізичний, емоційно-вольовий потенціал» [5].

Важливим чинником удосконалення педагогічної компетентності викладачів технічних університетів є підвищення кваліфікації, що забезпечується комплексом підсистем: курсове підвищення; методична робота навчального закладу; самостійна робота; самоосвіта. Прикладом реалізації організаційно-педагогічної умови є навчання використанню сучасних засобів комп'ютерних технологій у професійній діяльності через постійно діючу систему перепідготовки викладачів Луцького НТУ, а також підготовка майбутніх фахівців до застосування сучасних технологій шляхом впровадження курсу «Комп'ютерні технології в навчальному процесі», який є обов'язковим для студентів IV курсу спеціальності «Професійна освіта. Комп'ютерні технології».

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю до професійної діяльності – це сукупність педагогічних впливів на фахівця внутрішнього та зовнішнього середовища його існування, що забезпечує прогресивні зміни фахової підготовки та дає змогу підвищити рівень сформованості професійної компетентності студентів напряму «Професійна освіта».

Загальною умовою, що сприяє розвитку всіх компонентів професійної готовності, є реалізація системи роботи з формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у педагогічному процесі ВНЗ, яка включає: підготовку майбутніх викладачів ПТНЗ, проведення різного роду тренінгів на визначення готовності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю до використання комп'ютерних технологій, упровадження спецкурсів та застосування діагностичного інструментарію для забезпечення контролю за розвитком цього процесу та подальшої його корекції.

Обґрунтовані організаційно-педагогічні умови, на нашу думку, сприятимуть підвищенню рівня підготовки студентів комп'ютерного профілю до професійної діяльності та становитимуть основу створення моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів технічних ВНЗ до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій – структурованого, уніфікованого графічного представлення системи підготовки фахівця комп'ютерного профілю.

Література та джерела

1. Гура С.О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Світлана Олександрівна Гура. – Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
2. Козырева Е.А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей / Елена Алексеевна Козырева // Школьный психолог. – 2001. – № 33. – С.18-22
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: (Проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mgu.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=655:-2012-2021-&catid=23&Itemid=89>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навчальний посібник [А.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, П.І.Підкасистий, В.А. Козаков та ін.]. – Київ: ІСДО, 1993. – 336 с.
5. Салов В.О. Основи педагогіки вищої школи: навчальний посібник / Володимир Олександрович Салов. – Дніпропетровськ: Національний гірничий ун-т, 2003. – 183 с.
6. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість : монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Київ: Каравела, 1998. – 150 с.
7. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.В.Семенова. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
8. Чижевський Б.Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні: дис... кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Чижевський Борис Григорович. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки, 1996. – 249 с.

В статье дано сущностную характеристику понятия организационно-педагогические условия как совокупность факторов подготовки будущего специалиста путем сравнительного анализа осуществленных исследований ученых. На основе обработки психолого-педагогической литературы проблемы исследования, педагогических наблюдений, результатов экспертного опроса осуществлено обоснование организационно-педагогических условий подготовки будущих инженеров-педагогов высших технических учебных заведений к профессиональной деятельности средствами компьютерных технологий.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, инженер-педагог, подготовка, профессиональная деятельность, технический ВУЗ, компьютерные технологии.

The article presents the essential characteristics of the concept of organizational and pedagogical conditions as set of factors training future specialists through a comparative analysis of the investigations carried out. Based on the study of psychological and educational literature on the study, teaching observations and the results of the expert survey conducted study of organizational and pedagogical conditions of future engineers-teachers of higher technical education to professional activity by means of computer technology: the formation of motivation for professional activity and the formation of professional value orientations; the introduction of modern means of computer technology in the training of students at various stages of training as a mandatory

component; creating a favorable information environment for the development of search and creative abilities of future engineers, teachers of computer type in the individual teaching and learning activities; improving teacher competencies of teachers of special technical disciplines where using of computer technology. Organizational and pedagogical conditions will be used to create a model of training future engineers-teachers of technical universities for professional work.

Key words: organizational and pedagogical terms, engineer-teacher, training, professional activity, technical university, computer technology.

УДК 37.013.42:316.42(09)

ВИСВІТЛЕННЯ ЕВОЛЮЦІЇ ПОГЛЯДІВ НА СТАЛИЙ СУСПІЛЬНИЙ РОЗВИТОК В ІСТОРІЇ СВІТОВОЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ

Кабусь Наталя Дмитрівна
м.Харків

Статтю присвячено висвітленню еволюції системи поглядів на сталий суспільний розвиток в історії світової наукової думки. На підґрунті аналізу ідей відомих мислителів виявлено основні умови та закономірності стабільного прогресивного розвитку суспільства. Підкреслено, що їх глибоке осмислення є особливо важливим для соціального педагога як спеціаліста з соціального виховання, котрий, працюючи з представниками різних соціальних груп, має значні можливості та потенціал для поліпшення стану соціальної складової сучасної цивілізації.

Ключові слова: розвиток, сталий розвиток, людина, суспільство, мислителі, концепції, соціальний педагог.

Актуальність проблеми дослідження. Перехід цивілізації на засади сталого розвитку як основне завдання «Порядку денного на XXI століття» [1], що передбачає збалансований екологічний, економічний та соціальний прогрес світової спільноти протягом тривалого часу, збереження умов існування людського суспільства, цілісності й життєздатності біосфери, стабільності соціальних і культурних систем та їх подальше поліпшення, потребує подолання численних дисгармоній, характерних для сьогодення. Сучасні вчені відзначають, що значних руйнівних впливів нині зазнали космос (земля, біосфера), соціум (етнос, сім'я, громада), людина (її тіло, духовність, душа), причому найбільш дисбалансованою в цій єдності є людина, а її соціальна і моральна деградація – основною причиною поглиблення нестабільності у світі, адже духовна і практично-діяльнісна сторони людської буттєвості нерозривно пов'язані і взаємозумовлені [5; 6]. У зв'язку з цим ефективна реалізація стратегії сталого розвитку цивілізації потребує, насамперед, зосередження на його соціальному, людському вимірі, оскільки саме від людини, її моралі й духовності, спрямованості діяльності залежить стан цивілізації.

Вирішення означених проблем потребує звернення до витоків мудрості та історичного досвіду, що робить вкрай актуальним аналіз й глибоке осмислення найбільш потужних ідей мислителів минулого, які на століття вперед освітили істинні шляхи сталого поступу людини та суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд першоджерел, наукових, монографічних видань [2; 3; 4; 5; 6; 7] доводить, що прогресивними мислителями різних часів були чітко окреслені основні закономірності сталого розвитку людства. Звернення до цих ідей сьогодні є тим більше актуальним, що реалізація стратегії сталого розвитку відбувається доволі повільно. Аналіз численних наукових праць свідчить, що стратегія сталого розвитку людства на XXI століття, яка була прийнята в 1992 році на Самміті Землі в Ріо-де Жанейро під час Всесвітньої конференції ООН з питань навколишнього середовища й розвитку керівництвом більшості країн світу («Порядок денний на XXI століття») й визнана ключовою, допоки ще не набула відчутного впровадження в практичній діяльності. Дослідники відзначають, що подальше зростання соціальної напруженості, конфліктів і суперечностей свідчать, що в межах концепції сталого розвитку не було зроблено акцент на людину, зокрема, на відносини між людьми. Вчені зазначають, що проблема сталого розвитку не може бути вирішена, допоки не буде розвинутий її соціальний чи особистісний вимір, котрий є ключовим в аспекті вирішення всіх інших проблем сталого розвитку, в тому числі й екологічних. Нині соціальний вимір має стати домінуючим, адже саме через нього виникли проблеми, які необхідно вирішувати [6].

З урахуванням наведеного зауважимо, що глибоке осмислення фундаментальних положень сталого суспільного розвитку є особливо важливим для майбутніх соціальних педагогів як спеціалістів з соціального виховання, що працюють з представниками різних соціальних груп, сприяючи гармонізації відносин людини зі світом й, відповідно, мають значні можливості та потенціал для покращення стану соціальної складової сучасної цивілізації.

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення еволюції поглядів на сталий суспільний розвиток в історії світової наукової думки для виявлення основних його закономірностей та їх подальшого використання в соціально-педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що в людство здавна замислювалось над закономірностями гармонійного існування й прогресивного розвитку людини та суспільства, отже відповідні проблеми були змістовною домінантою творчості багатьох мислителів. Тож, розглянемо найбільш значущі в контексті сталого розвитку ідеї мислителів різних часів, зосередивши увагу на його соціальному вимірі.

Аналіз наукових джерел [2; 5; 7] свідчить, що пізнання законів та закономірностей сталого розвитку сягає ще в стародавні часи, до міфологічних, релігійних, натуралістичних уявлень. Міф та епос як найдавніші форми прояву світогляду, що узагальнено відображали події та явища, переважно возвеличували Людину, котра, не сприймаючи покірно відведену їй долю, а веде боротьбу зі Злом, стверджуючи Добро і Справедливість, що чітко відображало одвічні ідеали й устремління людства. Поняття космосу було невід'ємним від Справедливості, яка підтримувались космічним законом. В міфології вважалася справедливою помста богів, котрі карали людину чи рід за порушення космічної порядку та гармонії. Стародавні уявлення про космос як космічну справедливість і космічну долю свідчили про усвідомлення людиною необхідності підпорядковувати власну діяльність світовим законам – законам богів, котрі породили людський рід й законам природи, що уможливлює його існування.

Вагомий внесок у розуміння процесів суспільного розвитку зробив давньокитайський мислитель Конфуцій, за-

сновник етико-моральної філософії, спрямованої на гармонізацію життя людини, родини, суспільства та держави. Центральним поняттям учення Конфуція є принцип Жень – гуманності, людяності. Мислитель вказував, що найважливішими достоїнствами людини є гуманність та почуття обов'язку, прагнення до самовдосконалення, досягнення гармонії й згоди з іншими та самою собою. Родину Конфуцій вважав серцевиною суспільства, державу – великою родиною, знання, дотримання моральних цінностей розглядав найважливішими атрибутами здорового суспільства, зауважуючи, що без збереження, наступності традицій і досвіду суспільство не матиме майбутнього. Філософ наголошував, що основними факторами стабільності й прогресу суспільства є моральна відповідальність людини за власні дії, гармонійна взаємодія з природою й, насамперед, досягнення гармонії із самою собою та суспільством. Саме Конфуцій висловив думку про те, що головне для людини – гармонія із собі подібними, завданням першорядного значення вважав удосконалення конкретної людини як представника суспільства. Мислитель також підкреслював: для продовження свого існування людство має дбайливо, з повагою ставитися до природи як першооснови людського існування, дотримуватись «золотої середини» в усьому, застерігав людство від бездумного використання природних ресурсів, розуміючи, що у випадку порушення існуючих у природі балансів можуть виникнути незворотні наслідки як для людства, так і для всієї планети в цілому.

Замислюючись про світоустрій, стародавній мислитель Протагор вказував на його гармонію і порядок, які не повинні порушуватися людиною. Так, з метою виживання одних тварин Боги наділили силою, інших – невеликим розміром, третіх – здатністю літати, в сукупності всі вони утворюють космічну гармонію. Боги також подбали і про виживання людства, наділивши його двома важливими дарами: здатністю оволодіти вогнем та іншими ремеслами, тобто здатністю до творення, розумної праці, а також тяжінням до соціальної спільності, спілкування, солідарності й взаємодопомоги, завдяки чому люди навчилися жити спільно, допомагаючи і захищаючи один одного. Суть стратегії виживання людства полягає в тому, що люди, кожний на своєму місці, спільно працюють на благо людства.

Мислителі Стародавньої Греції Демокріт, Платон і Аристотель єдність та морально-соціальну солідарність вільних членів полісу вважали найважливішою і необхідною умовою благополуччя держави, про благоустрій якої має піклуватися кожний громадянин. Стабільний суспільний розвиток можливий за умови дотримання законів, спрямованих на досягнення спільного блага й боротьбу з руйнівними проявами людського егоїзму: жадобою, користю, своєвіллям, які є основним злом суспільства, підривають його стабільність й, відповідно, мають бути зупинені. Так, гармонійне співіснування і взаємодія правителів-філософів, воїнів-захисників, землеробів і ремісників, за Платоном, є умовою ефективного функціонування суспільства, в якому кожен займається своєю справою.

Аристотель основним законом існування світу вважав постійний рух і розвиток, сенсом життя людини – досягнення блага через спільну розумну діяльність, яка робить людину прекрасною. Сім'ю, громаду мислитель розглядав важливими одиницями, що створюють міцну державу; визначальними суспільними цінностями вважав людське життя, доброчинність, а також цінність різних поколінь для суспільства, де цінується поміркованість старших і сила молодших, відбувається їх постійне взаємозбагачення.

Мислитель пізнього Середньовіччя Микола Кузанський, розвиваючи теологічне розуміння історії, вказує на взаємозв'язок мікро- і макрокосмосу. Людина як «малий світ» є відтворенням «великого світу» – універсуму, який, в свою чергу, є подібністю «максимального світу» – божественного абсолюту. Таким чином, мислитель наголошує на творчій сутності людини, котра, подібно до Абсолюту, має творче начало та свободу волі й несе особисту відповідальність за індивідуальний вибір перед Богом.

Видатні діячі епохи Відродження Аліг'єрі Данте, Франческо Петрарка, Леонардо да Вінчі, Лоренцо Валла та ін., стверджуючи цінність людини як особистості, її право на вільний розвиток та вияв здібностей, наголошували на важливості гармонізації фізичного та духовного в природі людині, бачили ідеальним її єднання з природою, водночас проголошуючи культ знань, освіченості, духовності та праці. Не визнаючи містичного впливу сверхрозуму та волі на матеріальні й духовні процеси, мислителі намагались зрозуміти закономірну сутність історичних явищ, вважали, що прогресивний розвиток суспільства й доля людини визначається її активністю, мудрістю, доблестю й благородством. Аліг'єрі Данте у «Божественній комедії» наголошує, що найважливішою характеристикою людини, її основною рисою є воля, здатна обирати між Добром і Злом й саме від цього вибору залежить доля країни [2].

Дійсним прикладом сталого розвитку, спрямованості у майбутнє стало життя прогресивного італійський філософа Томазо Кампанелли, який незважаючи на надзвичайну трагічність долі, перебуваючи двадцять сім років в неосяжній імлі одиночного тюремного каземату, постійно знаходячись у воді, що просочувалася крізь стіни, витримуючи жахливі страждання, виявив непохитну стійкість, могутність духу, непереможену волю й прагнення до благополучного майбутнього людства. В цих умовах він був стурбований перспективами життя людства, складаючи сторінки «Міста Сонця», був переконаним в можливості створення щасливого людського буття завдяки спільній праці на благо суспільства, заснованого на засадах рівності, гуманізму та справедливості. Важливою умовою суспільного благополуччя вважав мудре колективне управління, а також дотримання громадянами норм суспільного співіснування, життя за законами розуму та досвіду [7] .

Нідерландський мислитель епохи Просвітництва Гуго Гроцій важливого значення надавав соціальним якостям людини, вважаючи, що джерелом прогресивного розвитку є людський розум, в якому закладено прагнення до спокійного й розумного співіснування людини з іншими людьми. На його глибоке переконання, люди об'єднуються в спільноти, створюють держави на основі доброї волі, на досвіді переконавшись в безсильності окремих розрізнених родів протидіяти труднощам. Державу розглядав як досконалий союз вільних людей з метою загального блага, засуджував війну як велике нещастя, найбільшою цінністю вважав мир.

Досліджуючи перешкоди на шляху стабільного прогресивного розвитку суспільства, голландський філософ-матеріаліст Бенедикт Спіноза вказував на протиріччя між розумом та пристрастями людини, яка від природи є егоїстичною, здатною захищати інтереси інших лише з метою зміцнення власного становища. Водночас він наголошував, що особистість лише тоді стає вільною і могутньою, коли керується розумом, однак більшість людей зазвичай одержимі пасивними пристрастями, що спонукають до нерозумних вчинків, заради власної користі не рахується ні з чим, навіть з майбутнім. На його думку, приборкати пристрасті й погані звички можуть лише прийняті спільно закони, в яких втілено істинний розум і спрямованість на загальне благо.

Французький просвітитель Шарль Луї де Монтескьє в праці «Про дух законів» [5] доводить, що історичний розвиток суспільства є не божою волею чи випадковим збігом обставин; він підпорядковується чітким закономірностям. На загальний дух нації впливає значна кількість факторів – як фізичних (переважно географічних – клімат, ґрунти, розміри і розташування держави, чисельність населення), так і моральних (політичний устрій, релігія, моральні переконання, звичаї та ін.). Вчений підкреслював, що життєдіяльність суспільства насамперед визначається географічними умовами (так, суворий клімат зумовлює завзяття, хоробрість

і свободолюбство народу), моральні фактори вступають в дію лише з розвитком цивілізації. Стверджував думку про закономірний причинно-наслідковий розвиток всіх явищ – все, що існує, має свої закони, запорукою прогресивного розвитку вважав мир і братерство, які мають стати природним станом людини.

Французький філософ, засновник позитивізму Огюст Конт вказує на існування у людини поряд з егоїстично-особистісними також соціальних інстинктів й вважає, що сім'я, а не індивід складає найпростішу цілісність, яка утворює суспільство. Прогрес суспільства мислитель розглядає як результат інтелектуальної-духовної, соціальної еволюції, органічного розвитку моральних почуттів, що об'єднують сім'ю, народ, націю, людство загалом.

Англійський філософ-позитивіст Герберт Спенсер на основі аналізу наукових фактів довів, що всі без виключення явища в природі та суспільстві – космічні, хімічні, біологічні, соціальні – розвиваються за законом еволюції. Наголошував: пізнаючи закони власної діяльності людство здатне передбачати її можливі наслідки й відповідно керувати процесами власного розвитку. Заперечуючи насилля за будь-яких обставин, зауважував, що в суспільстві не існує основних та другорядних елементів, усі вони є частиною цілого й в своїй взаємодії створюють соціальний організм – суспільство.

Основою стійкості та єдності суспільства французький соціолог Еміль Дюркгейм вважав його моральну єдність, наявність спільної волі, що перешкоджає згубному розвитку людського егоїзму й сприяє розвитку культури. Солідарність вчений розглядає як вищий моральний принцип, найвищу універсальну цінність, підкреслюючи, що саме завдяки фундаментальним цінностям, котрі орієнтують індивідів на дотримання норм спільної життєдіяльності, зберігається суспільство.

Слід підкреслити, що значний внесок в дослідження сутності процесів прогресивного суспільного розвитку зробили видатні діячі та мислителі України. Так, видатний український поет, філософ і просвітитель Григорій Савич Сковорода, визначаючи цілісність світу через єдність «трьох світів» – Природи (Макросвіту), Людини (Мікросвіту) і «Світу символів чи слова» (що поєднує в собі людську мудрість і досвід), у своїй творчості чітко окреслив основні засади сталого розвитку людини і суспільства. Це, зокрема, життя за законами Всесвіту, котрі є універсальними законами світобуття й діють безвідмовно; здобуття мудрості, виховання в собі «благого серця», здатного протидіяти злій волі, знаходження своєї справжньої «сродності», реалізацію власного покликання у творчій праці на благо всьому сущому, що приносить людині мир і веселість серця, водночас сприяючи процвітанню суспільства. Все це відкриває особистості шлях до її одвічного прагнення – істинного щастя, досягнення якого є рушійною силою життєдіяльності й розвитку.

Передумовами прогресивного суспільного розвитку Г. С. Сковорода вважав духовність кожної людини, здатність до здобуття внутрішньої гармонії й подальшого її відтворення в зовнішньому світі, реалізацію в діяльності прагнення та волі до життя, добра й краси; знаходження «сродної» праці, для чого особистості має пізнати себе, свій рід, край, народ, свою землю, власну унікальність і своєрідність – й на основі цього віднайти своє призначення; а також належне, споріднене виконання людиною різних соціальних ролей – в родині, суспільстві, державі, що належно оцінюється життям, оскільки сам Господь стає на захист чистою серцем людини: «Будь людиною і знайдеш благо» [4]. Мислитель стверджував про спорідненість для людини добра й краси, які є ознаками гармонії Всесвіту, мав непорушну віру в можливості людини й краще майбутнє людства, був глибоко переконаний, що людині з вірою в себе, в свою природу під силу все: «Ми сотворим світ получший, созіждем день веселейший», підкреслював, що на зміну людині-споживачу має прийти людина, котра реалізує своє природне покликання, присвячуючи себе праці-творчості. Основне призначення вчителя вбачав у допомозі людині в якомога ранішому осягненні мудрості, закликав до додержання традицій, оскільки в тому, що зберігається століттями, криється велика сила.

На життєву важливість позитивного ставлення людини до життя, самої себе, інших людей, світу, взаємодопомоги та солідарності також вказував видатний український вчений Ілля Ілліч Мечніков, автор вчення про ортобіоз – розумний спосіб життя, що передбачає здатність людини до саморегуляції – удосконалення й гармонізації своєї природи з метою щасливого буття [3]. Вчений експериментально підтвердив вирішальну роль духовного благополуччя в житті людини і суспільства, наголошував на важливості перетворення численних біологічних та соціальних дисгармоній людини в гармонію за допомогою волі, зауважуючи, що дисгармонії завжди приречені, слідування дисгармонійним інстинктам згублюють як людину, так і суспільство. У зв'язку з цим виховання особистості має спрямовуватися на якомога раніше усвідомлення нею основних закономірностей ефективної життєдіяльності, самовиховання волі, чітке розуміння важливості моральної поведінки як по відношенню до інших, так і до самої себе, дотримання якої є невід'ємним законом благополучного існування та прогресивного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене дослідження свідчить, що прогресивними мислителями різних епох були чітко окреслені фундаментальні засади сталого суспільного розвитку, котрий можливий лише за умови прогресивного розвитку людини та соціальних спільнот (сім'ї, громади) як основних складових суспільства; доля людства залежить від самої людини, способів взаємодії людей між собою, рівня духовності та моральних устоїв кожної конкретної людини. Узагальнення поглядів видатних вчителів людства свідчить, що основними умовами сталого розвитку є: розумний спосіб життя за законами Всесвіту, узгодження індивідуальної й соціальної сутності людини, здобуття нею мудрості, внутрішньої гармонії та цілісності, вияв людяності в почуттях, свідомості та волі, розуміння позитивної взаємодії з іншими людьми і природою як єдино можливої лінії досягнення особистого успіху та суспільного прогресу, реалізація власного покликання у творчій праці, усвідомлення відповідальності як за результати власної життєдіяльності, так і за індивідуальний внесок у розвиток суспільства, солідарність і консолідація незалежно від будь-яких ускладнень чи негараздів. Взаєморозуміння та солідарність є основною вимогою та фундаментальним ресурсом соціальних спільнот, нічим незамінним потенціалом, головним критерієм й визначальною умовою прогресивного розвитку суспільства, могутнім фактором виживання людства. Істинне дотримання означених положень у поєднанні з творчим підходом до вирішення вже існуючих проблем дозволить подолати кризу, характерну для сучасної цивілізації.

Соціальні педагоги, які працюють з представниками різних соціальних груп, мають чітко усвідомлювати основні закони і закономірності сталого суспільного розвитку й, відповідно, розробляти ефективні засоби соціального виховання духовно мислячої людини, а також сприяти зміцненню сім'ї, громади, нації як важливих соціальних груп, що становлять основну соціальну структуру суспільства й визначають його прогресивний розвиток.

Перспективою подальших досліджень в цьому напрямі є підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації стратегії сталого розвитку суспільства у соціально-педагогічній діяльності.

Література та джерела

1. Agenda 21: United Nations Conference on Environment and Development. Rio de Janeiro, Brazil, June 3-14, 1992, 351. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Кремень В. Г. Філософія: Логос. Софія. Розум: підручник / В.Г.Кремень, В.В.Ільїн. – К. : Книга, 2007. – 430 с.
3. Мечников И.И. Этюды оптимизма / Илья Ильич Мечников. – Харьков: Фолио, 2013. – 384 с.
4. Сковорода Г.С. Пізнай в собі людину / Григорій Саввич Сковорода. – Л.: Світ, 1995. – 526 с.
5. Социология. Наука об обществе / Под общ. ред. В.П.Андрущенко, Н.И.Горлача. – Харьков,1996. – 688 с.
6. Сталий розвиток: світоглядна ідеологія майбутнього: монографія [М.А.Хвесик, І.К.Бистряков, Л.В.Левковська та ін.] – К.: Ін-т економіки природокористування та сталого розвитку, 2012. – 468 с.
7. Таранов П.С. Анатомия мудрости. 120 философов. Жизнь. Судьба. Учение. Мысли / П.С.Таранов. – Симферополь: «Реноме», 2002. – Т.1. – 704 с.

Статья посвящена раскрытию эволюции системы взглядов на устойчивое развитие общества в истории мировой научной мысли. На основе анализа идей известных мыслителей выявлены основные условия и закономерности стабильного прогрессивного развития общества. Подчеркнуто, что их глубокое осмысление является необходимым для социального педагога как специалиста в сфере социального воспитания, который, работая с представителями разных социальных групп, имеет значительные возможности и потенциал для улучшения состояния социальной составляющей современной цивилизации.

Ключевые слова: развитие, устойчивое развитие, человек, общество, мыслители, концепции, социальный педагог.

The article is devoted to exploration of the evolution of the views on society sustainable development in the history of the world scientific thought. Based on the analysis of progressive ideas of famous philosophers the basic conditions of stable progressive development of society are identified. They are: life under the laws of the universe, the steady improvement of the individual, increasing its spirituality and culture, gaining wisdom, harmony and integrity. Another important conditions are the improvement of relations, ways of interacting person with other people and the environment; comprehending responsibility for individual contribution to the process of social transformation; realizing solidarity, internal consolidation as the main requirements for social communities, fundamental resource that provides sustainable progressive development of society. It is emphasized that deep understanding of these ideas is important for social teacher as a specialist in the field of social education, who works with representatives of different social groups. Further research will be focused on the development of the system of future social pedagogues training to the implementation of the strategy of sustainable development during social education.

Key words: development, sustainable development, personality, society, philosophers, concepts, social pedagogues.

УДК 378+37.013.42:004.031.42

СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Калаур Світлана Миколаївна
Топоренко Олександр Юрійович
м.Тернопіль

У статті розглядаються можливості використання соціальної педагогіки як академічної дисципліни, а також розкривається потенціал комп'ютерних ігор у системі освітнього процесу вищих навчальних закладів. Автори наголошують на важливості соціальної відповідальності, як якості особистості майбутніх соціальних педагогів. У статті проаналізовані методологічні засоби, за допомогою яких можна сформувати соціальну відповідальність майбутніх соціальних педагогів. Головна увага зосереджена на характеристиці практичних шляхів формування соціальної відповідальності студентів за допомогою інформаційних та інтерактивних інструментів. Основний акцент зроблено на можливостях комп'ютерної гри, яка здатна полегшити процес навчання і отримання позитивних результатів. Комп'ютерна гра, яка розроблена у процесі дослідження надає студентам додаткові стимули для досягнення високої продуктивності як в навчанні, так і в майбутній професійній діяльності. Встановлено, що дидактична комп'ютерна гра здатна об'єднати навчально-виховну та рекреаційну функції, здатна сформувати особистість майбутнього фахівця на основі: спілкуванні з різними групами клієнтів, вирішення особистих та групових проблем, а також вивчення теоретичного матеріалу.

Ключові слова: соціальна відповідальність, інтерактивні підходи, комп'ютерна гра, соціальні педагоги, навчальний процес.

Актуальність дослідження. Останні суспільні події в період з 2013 по 2015 роки зумовили необхідність до формування нового типу українського суспільства, що засноване на соціально-відповідальних засадах. Зовнішня небезпека суверенітету та нагальна необхідність у свідомому осмисленні молодою людиною своєї власної ролі у сучасних процесах які відбуваються в нашій країні зумовлюють створення сприятливих передумов для соціального замовлення держави на формування соціальної відповідальності особистості, що здатна до морального вибору на благо суспільства.

Вітчизняне законодавство наголошує, що молода людина, як рушій соціального прогресу, повинна повсюдно проявляти відповідальне ставлення до навчання, побудови ефективних взаємин із учасниками ринку праці, відповідального батьківства, а в останній час – і відповідального виконання свого обов'язку перед Вітчизною. Провідну роль у цьому процесі відіграє педагогічне середовище, а основною зв'язною ланкою має виступати соціальний педагог. Актуальність даної проблеми полягає у тому, що у нинішній

суспільній ситуації існує нагальна необхідність формування та розвитку соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів в умовах вищих навчальних закладів. Зважаючи на педагогічні інновації, вагомий потенціал у розвитку соціальної відповідальності можуть відіграти інтерактивні інформаційні технології, оскільки вони є обов'язковим конструктом особистості кожного сучасного студента.

Констатуємо, що віртуальний світ, як новий інноваційний рушій та чинник формування молодої особистості, стає найвпливовішим конструктом мислення та поведінки людини XXI століття. Варто відзначити, що на сьогодні доволі опосередковано використовують його можливості саме у навчально-виховному плані, тому й існує певна невідповідність між стрімкою популярністю та значимістю цього фактора та дещо застарілими традиційними методами організації навчального процесу у ВНЗ. Такий підхід призводить до численних упущень та нереалізованих навчально-виховних завдань по формуванню якостей сучасної особистості, у тому числі і соціальної відповідальності. Іншими словами, перед соціальною педагогікою нині постає нагальне завдання перетворити віртуальний фактор (комп'ютерний світ), як впливовий соціалізаційно-виховний конструкт у позитивно спрямований педагогічний засіб, що позитивно впливатиме на вирішення гострих навчально-виховних проблем, у числі яких падіння загальної успішності, нестійкості та сумнівності моральних ідеалів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що питання використання комп'ютерних ігор у навчально-виховному процесі ВНЗ та впровадження їх у теорію методики навчання і виховання з соціальної педагогіки мало досліджене. Констатуємо, що в загальному контексті дану проблему висвітлювали у своїх наукових публікаціях К. Беккер, Р. Гарріс, а з вітчизняних Н. Кириленко, Л. Савчук, М. Кларін. Зазначимо, що питання формування соціальної відповідальності досліджено значно глибше. Зокрема публікації М. Сметанського, М. Бахтіна, О. Леонтьєва, І. Беха, К. Муздибаева, К. Абульханової-Славської присвячені теоретичним та практичним аспектам формування у студентів соціальної відповідальності. Практичне поєднання можливостей комп'ютерно-інтерактивних технологій у формуванні соціальної відповідальності особистості майбутнього соціального педагога не був предметом окремого ґрунтовного дослідження. Цей факт й став головним поштовхом до написання статті.

Отже, **метою** статті виступає необхідність формування соціальної відповідальності у майбутніх соціальних педагогів у період їхнього професійного становлення через ініціювання інтересу та мотивації до власної діяльності, шляхом створення спеціальних педагогічних впливів на основі впровадження авторської комп'ютерної гри у навчально-виховний процес.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи феномен соціальної відповідальності, як якості особистості, констатуємо розмаїтість у його трактуванні в різних галузях науки. Ми згідні з точкою зору відомого датського юриста М. Соренсена відносно питання соціальної відповідальності. Зокрема науковець підмітив, що «ніяка інша тема не піднімала стільки суперечок як відповідальність, і ніяка інша галузь не є такою неясною і заплутаною з точки зору теорії» [10, с.217].

У психологічній науці поняття відповідальність трактується в розумінні різноманітних форм контролю суб'єкта за власною діяльністю у аспекті виконання даним суб'єктом прийнятих у суспільстві норм і правил [5, с. 52]. Так, М. Савчин, наприклад, розуміє під соціальною відповідальністю наявність певних стійких ціннісних орієнтацій, які виникають на етапі зрілої юності (18-20 років), коли з'являється така соціальна ситуація розвитку, коли юна людина в еталон свого життя ставить самостійність та перспективу, а саме реалізацію у обраній професійній галузі, здійснення життєвих задумів. У процесі цього, в особи відбувається досить посилений розвиток самосвідомості; така особа здатна саморегулювати соціальну поведінку на основі самовизначення в системі моральних орієнтирів та норм поведінки, глибоко усвідомлюючи особисту соціальну відповідальність та на основі цього бути готовим до самостійної діяльності на користь соціуму [6, с. 257]. Крім того, М. Савчин вважає феномен відповідальності проявом певної різнопланової активності індивіда, а також бачить її у якості провідного критерію оцінки рівня моральної зрілості особистості в цілому [7, с. 36].

Нам імпонують погляди Н. Бордовської та А. Реана стосовно того, що завдяки відповідальності існує можливість відрізнити соціально зрілу особистість від соціально незрілої [1].

Варто відзначити, що як і будь-яка інша якість особистості, соціальна відповідальність також проходить певні рівні та стадії формування. Наприклад, В. Сперанський запропонував певні рівні соціальної відповідальності, що є співвідносними з життєвою позицією людини. Вони, як зазначають науковці [9, с. 38–87], з точністю відображають шлях розвитку даної якості у фахівців – соціальних педагогів. Зокрема:

- перший (низький) рівень передбачає соціальну відповідальність особистості у вигляді санкції; здійснення дій передбачає прагнення уникнути відповідальності;
- другий рівень передбачає перехід від об'єктивної відповідальності до суб'єктивної, причому особистість починає брати до уваги мотиви «неправильного вчинку» і умови, які спонукали його здійснити; особистість дотримується норм і правил для отримання прихильності до оточуючих;
- третій рівень включає переростання почуття відповідальності у відповідальність соціальну; особистість має сформоване бажання самовдосконалюватися;
- четвертий рівень характеризується високорозвиненою професійною відповідальністю, яка реалізується у трудовій діяльності; цей рівень передбачає професійне удосконалення;
- п'ятий рівень свідчить про соціально зрілу особистість, яка має та дотримується чіткої громадянської позиції у суспільно-трудовій діяльності.

У нашому баченні варта уваги думка М. Сметанського, який розглядає під науковою дефініцією «соціальна відповідальність» певну особистісну якість, яка полягає в критичному розумінні соціального значення власного мислення та діяльності, а також усвідомленні моральної потреби у виконанні соціальних норм. Науковець аргументовано доводить, що існують певні етапи, а саме (орієнтації, відбору, адаптації до умов вишу, професійне становлення у виші, і, нарешті адаптація до умов професії); пропуск хоча б одного елементу даної системи призводить до помилок та руйнування процесу формування соціальної відповідальності майбутнього фахівця [8, с.13].

У своєму дослідженні ми стоїмо на засадах, що до основних конструктів соціальної відповідальності студентів - майбутніх соціальних педагогів, слід також віднести їхню особистісну спрямованість на досконале здійснення своїх обов'язків та відповідальність перед суспільством, як основного замовника соціально-педагогічних послуг. У той же час, констатуємо, що рівень соціальної відповідальності майбутніх фахівців соціальних педагогів неповною мірою відповідає сучасним вимогам суспільства. У процесі практичного дослідження було встановлено, що більшість студентів характеризується недостатньо стійкими та внутрішньо-суперечливими ціннісними орієнтаціями, неповним усвідомленням вимог до майбутньої професії та власних особистісних якостей, відсутністю внутрішньої мотивації до професійно-особистісного вдосконалення, нестійким ставленням до майбутньої професії загалом. Їхня діяльність регулюється переважно зовнішніми стимулами та спонуканнями, переважає орієнтація на особисті інтереси. На

початку констатувального етапу експерименту нами було встановлено, що 1/5 респондентів була орієнтована на системну та цілеспрямовану діяльність на соціально значущий результат.

Наслідки даних негативних тенденцій цілком очевидні – молоді фахівці не зацікавлені в удосконаленні своїх навичок, відсутній мотиваційний компонент, притаманне ігнорування досягнення продуктивних результатів у навчально-пізнавальній діяльності. Та головне, страждає сама державна інституція – більшість випускників не реалізовують себе у сфері професійної діяльності, де була здобута освіта, і як наслідок – соціальний престиж професій знижується, навчання у ВНЗ, в основному, мотивується отриманням стипендій. Наприклад, як свідчать статистичні дані, у 2014р. вищими навчальними закладами Тернопільської області (20 самостійних вищих навчальних закладів: 12 з них I–II рівнів акредитації та 8 – III–IV рівнів акредитації) було підготовлено 2,9 тис. магістрів, 3,8 тис. спеціалістів, 7,2 тис. бакалаврів і 3,8 тис. молодших спеціалістів, з них випущено відповідно 2,8 тис. осіб, 3,8 тис. осіб, 2,1 тис. осіб та 3,4 тис. осіб. Однак із загальної кількості випускників лише 23,2% (2,8 тис. осіб) отримали направлення на роботу [3].

У світлі цих негативних тенденцій слід зупинитися на тому факті, що на сьогодні заходами для формування соціальної відповідальності особистості є практична діяльність із людьми (наприклад, у процесі практики), волонтерська робота тощо. Проте, у даній ситуації важливо здійснити погляд на проблему використовуючи прихований потенціал інноваційного мислення, із обов'язковим врахуванням психології особистості сучасних студентів. Так, дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів (І. Кон, І. Бех, К. Абульханової-Славської) стверджують, що навіть при спеціально спрямованих на людину соціально-виховних впливах, їхній успіх залежатиме від таких умов та ситуації, коли здійснюється опосередкування їх людиною. Ми згідні із твердженнями психологів, що ніяка діяльність, включно й навчальна, в середовищі студентів, і тим паче професійна соціально-педагогічна діяльність, не може, протягом досить тривалого часу проходити тільки на основі примусу або ж самопримусу. У практичному аспекті ми виходимо з тієї думки, що у навчально-виховному процесі ВНЗ слід створити умови, які б створили ситуацію постійної зацікавленості майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання, а в майбутньому – і процесі праці.

Навчальне середовище, у якому навчаються майбутні соціальні педагоги повинне бути наповнене педагогічними інноваціями. До них ми віднесемо внутрішню налаштованість особистості на навчання, усвідомлення суспільної значущості соціально-педагогічної діяльності, а також послідовне її переростання у внутрішню потребу. Важливо, щоб це спеціально створюване смислове наповнення навчального середовища було не чимось нав'язаним зовні, а навпаки – були чітко передбачені механізми для прояву творчості та ініціативності студентів. Як наслідок нами була обрана комп'ютерна дидактична гра, де студент, в умовах запрограмованих систем дій, має право вибору того чи іншого виду поведінки та можливості моніторингу наслідків обраних варіантів дій.

Констатуємо, що використання інформаційно-інтерактивних програм, а саме комп'ютерної дидактичної гри, у формуванні соціальної відповідальності соціальних педагогів, виступає інструментом навчального процесу, тоді як головним у ньому, беззаперечно, залишається педагог, який зобов'язаний грамотно і доцільно використовувати сучасні інформаційні технології, комп'ютерну гру [4, с. 41].

Дану практику можна зреалізувати у наступних етапах:

- створення комп'ютерної гри як інноваційного інструменту в навчально-виховному процесі ВНЗ;
- використання програми у навчально-виховному процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема, в рамках вивчення студентами навчальних дисциплін гуманітарного циклу;
- реалізація проекту в освітньому просторі України та за кордоном.

На основі аналізу напрацювання науковців [2], при створенні такої дидактичної комп'ютерної гри було виокремлено такі важливі операції як: вивчення наочної галузі; розробка сценарію гри; проектування алгоритму програми; розробка програми; тестування програми.

Прикладом такої гри може бути проект комп'ютерної гри «Соціальний педагог», розроблений на ігровому рушії «Unity 3d». Мета цієї програми полягає у демонстрації можливості апробації альтернативних шляхів становлення соціально-відповідальної поведінки особистості майбутнього фахівця шляхом впровадження інтерактивних комп'ютерних програм у навчально-виховний процес. У даній програмі демонструється професійна діяльність соціального педагога у вигляді певних місій, процес проходження та результати яких гравець може досконало вивчити та проаналізувати, а у реальному житті уникнути тих помилок, які були допущені у віртуальному світі. Таким чином майбутній соціальний педагог може глибше усвідомити відповідальність за свої дії перед суспільством (рис. 1).

Наприклад, у ролі соціального педагога, головний герой повинен пройти місію консультування церковної громади міста, у процесі цього вивчити взаємовідносини членів даної спільноти та їхньої мотивації до діяльності, і на основі цього, розробити соціометрію. Або ж, проводячи соціальний супровід неблагополучної сім'ї, надати гравцю вибір прийняття того чи іншого рішення по відношенню до кожного із її членів, що призведе до певного результату. У нашому баченні цінність такого методу полягає у тому, що окрім рекреативної функції, реалізується і навчально-виховна, де гравець бачить реальні результати своєї діяльності, а проходження до наступних рівнів гри можливе тільки через вибір соціально-відповідальних сценаріїв поведінки у грі.

Слід констатувати, що реалізація даного методу у навчально-виховному процесі ВНЗ характеризується наявністю безліч проблем. Так, існує проблема сприйняття на методичному та практичному рівні комп'ютерної гри, як методу навчання та виховання педагогічним колективом; відсутній механізм програмування навчальних ігор, а також системи віртуального контролю та оцінювання тощо. Однак існують суттєві позитиви, які передбачають, що комп'ютерна гра здатна активізувати логічне та просторове мислення студентів; швидкість їхньої реакції, уваги тощо, і саме головне, на мотивацію і пропагування їхньої майбутньої професійної діяльності.

Враховуючи сказане вище, вважаємо за можливе спроектувати будь-яку ігрову ситуацію на виховний, а також освітній процес. У своїй педагогічній практиці педагог може розробити невеликі ігрові інтерактивні елементи з окремих тем занять або навчальних модулів, що дозволять майбутнім соціальним педагогам попробувати себе у ролі фахівця будь-якого закладу; програти соціально-педагогічну ситуацію та миттєво дізнатися результат; набути певні знання під час рекреативної діяльності тощо. Існуюче прикладне програмне забезпечення дозволяє самостійно освоювати і створювати комп'ютерні дидактичні ігри, орієнтовані на формування соціально-відповідальної поведінки та підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

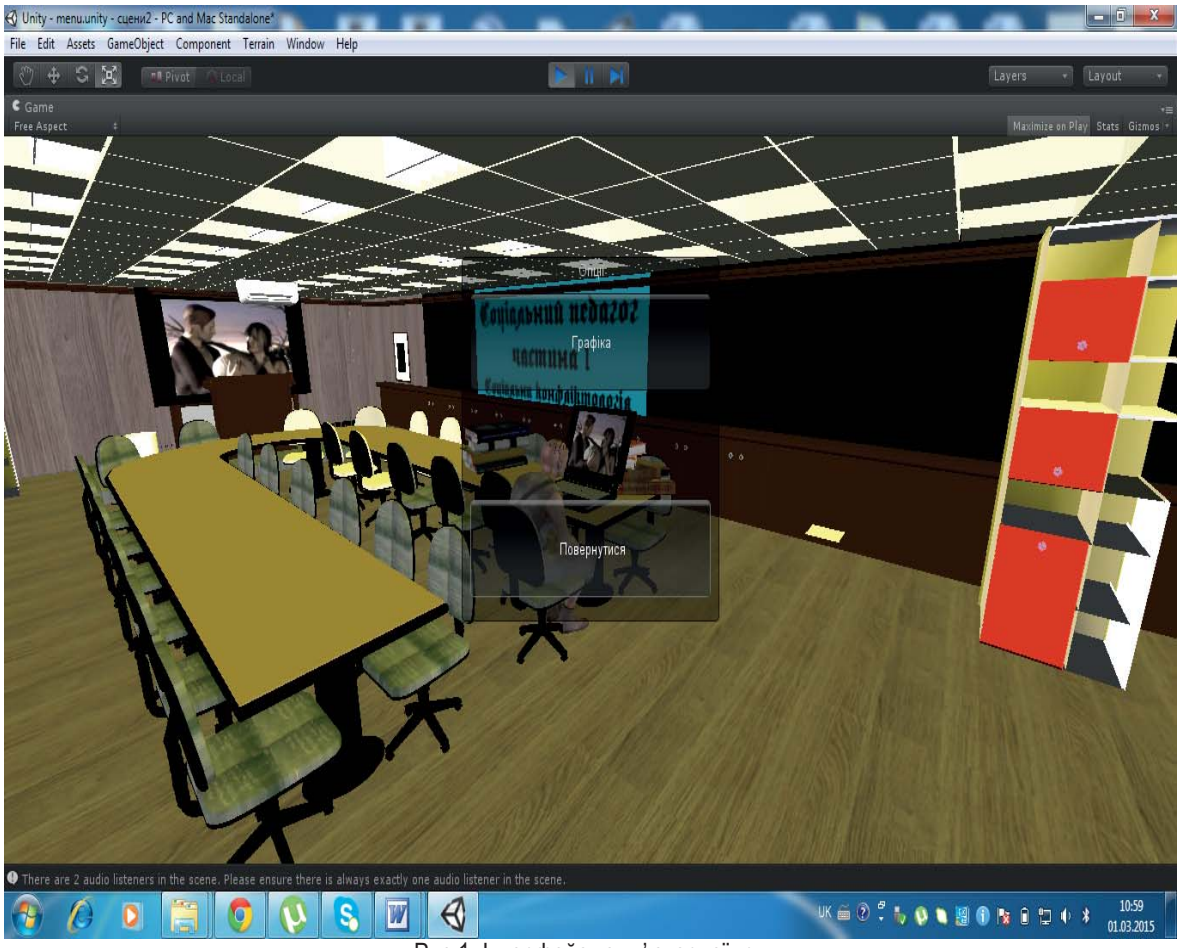

Рис 1. Інтерфейс комп'ютерної гри

Література та джерела

1. Бордовская Н.В. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А.Реан. – СПб.: Питер, 2004. – 300 с.
2. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: Мартинюк М. Т.]. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Ч. 3. – 326 с.
3. Навіть не чверть випускників вишів отримують направлення на роботу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://realno.te.ua/novyny/навіть-не-чверть-випускників-вишів-от/. − Загол. з екрана. − Мова укр..
4. Осетрин К.Е. Методические особенности повышения квалификации учителей в области информационно-коммуникационных технологий на базе свободного программного обеспечения / К.Е. Осетрин, Е.Г. Пьяных // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 9 (87). – С.41-49
5. Психологія професійної діяльності та спілкування / За ред. Л.Е.Орбан, Д.М.Гриджука. – Київ: Преса України, 1997. – 192 с.
6. Савчин М.В. Вікова психологія [Текст] : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.В.Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
7. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / Савчин М.В. – Івано-Франковськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
8. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя. / М.І. Сметанський – Вінниця, 1993. – 186 с.
9. Сперанский В.Й. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. – М.: Изд. МГУ, 1987 – С.38-87
10. Sorensen M. Principes de droit international public Sorensen / M. Sorensen // Recueil des cours de Academie de droit international de La Haye. – 1960. – №3. – P.217

В статье рассматриваются возможности использования социальной педагогики как академической дисциплины, а также раскрывается потенциал компьютерных игр в системе образовательного процесса высших учебных заведений. Авторы отмечают важность социальной ответственности, как качества личности будущих социальных педагогов. В статье проанализированы методологические средства, с помощью которых можно сформировать социальную ответственность будущих социальных педагогов. Главное внимание сосредоточено на характеристике практических путей формирования социальной ответственности студентов с помощью информационных и интерактивных инструментов. Основной акцент сделан на возможностях компьютерной игры, которая способна облегчить процесс обучения и получения положительных результатов. Компьютерная игра, которая разработана в процессе исследования предоставляя студентам дополнительные стимулы для достижения высокой производительности, как в обучении, так и в будущей профессиональной деятельности. Установлено, что дидактическая компьютерная игра способна объединить учебно-воспитательную и рекреационную функции, а также способна сформировать личность будущего специалиста на основе: общении с разными группами клиентов, решения личных и групповых проблем, а также изучение теоретического материала.

Ключевые слова: социальная ответственность, интерактивные подходы, компьютерная игра, социальные педагоги, учебный процесс.

The purpose of this article is to have a look at how social pedagogy as an academic discipline is can used in computer games and how we can use them for the organization effective educational process in higher education. Moreover, this article reviews in detail the scientific literature on social responsibility and academic achievement. This review describes research on the value of social responsibility for parents and teachers in higher education and on how it is promoted within educational environment of future social pedagogues. It is proposed that students' social responsibility, which is formed through information and interactive tools, including computer game, can facilitate learning and performance outcomes and, from a motivational perspective, by providing students with additional incentives to achieve high performance in professional activities. Didactic computer games, which are able to combine academic and recreational functions of identity formation including implementation of social-pedagogical missions in the game, communicating with different groups of clients, solving personal and group problems and learning of theoretical material, has great potential to address the problem solving process forming social responsibility of future social pedagogues. Also, the article briefly examines the methodological tools by which formed the students' social responsibility of future social pedagogues.

Key words: social responsibility, interactive approaches, kompyuternaya yhra, sotsyalnыe teachers, pedagogical process.

УДК [37.015.3:796]: 061.2 "185"

ФОРМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ БУКОВИНИ (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ СТ.) У ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСЬКОГО ТОВАРИСТВА «СОЮЗ»

Кожокар Марина Василівна
м.Чернівці

У статті автора розглянуто діяльність українського студентського товариства Чернівецького університету «Союз» ІІ половини ХІХ століття: аспекти заснування та класифікація членів, зв'язки із громадськістю краю та роботу із дотичними товариствами на регіональному рівні тощо. Доведено, що патріотичне виховання студентів Буковини досліджуваного періоду визначалось у усвідомленні молоддю власного українського «Я» через різноманітні форми роботи: декламаторсько-пісенних вечорниць, відчитів, театральних вистав, обрядових свят із народними танцями, піснями, розвагами та іграми тощо.

Ключові слова: товариства, студенти, Буковина, членство, слов'янофільські настрої, театральні вистави.

Актуальність теми дослідження. Актуальною проблемою сьогодення є забезпечення всебічного розвитку особистості, формування і вдосконалення основних норм, ідеалів, принципів, цінностей, правил поведінки студентської молоді в системі вищої освіти. Розв'язання завдань національного виховання, набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої моральної та міжнаціональної культури особистості, формування рис громадянина української держави, розвиненого духовно, фізично досконалого, із високим рівнем моральної, естетичної, правової, трудової, екологічної культури, вимагає докорінної перебудови виховної роботи у вищих закладах освіти.

Розвиток сучасної педагогічної думки неможливий без осмислення і усвідомлення історичного досвіду. Обізнаність із педагогічними ідеями та освітньою діяльністю видатних діячів минулого та їх творче використання належить до найдієвіших чинників, що зумовлюють прогрес педагогічної теорії та практики. Використання творчих пошуків та знахідок попередників дозволяє поєднати сучасне з минулим, накреслити основні тенденції майбутнього розвитку, забезпечити єдність та наступність історико-педагогічного процесу.

Звернення до історичного досвіду нашої країни є особливо актуальним у часи активних пошуків нових шляхів суспільного розвитку, що несе зміну підходів до розбудови системи вищої освіти, оскільки вона сприяє вихованню суспільної свідомості і виступає гарантом його стабільності. Висхідною умовою сучасного реформування системи національної освіти є вивчення історичного досвіду, що, дозволить спрогнозувати її функціонування у перспективі й уникнути помилок минулого. Особливий інтерес у цьому відношенні становить період кінця ХІХ – перша третина ХХ століття, який характеризується інтенсивними соціально-економічними та культурними перетвореннями, великою кількістю реформаторських процесів у освітній галузі.

Постановка завдання. Проаналізувавши діяльність українського товариства «Союз» у напрямі патріотичного виховання студентської молоді Буковини, виокремити ідеї, творче використання яких може бути ефективним у вихованні сучасного студентства.

Виклад основного матеріала. Датою започаткуванняістудентського рухуна Буковиннівважаємозаснуванняуніверситету в Чернівцях 4 жовтня 1875 року. Саме протягом першого року діяльності цього вишу постають цілий ряд студентських товариств: інтернаціональне консервативне об'єднання «Austria», український «Союз», «AkademisheLesehalle» («Академічна читальня»), румунське «Arboroasa».

Розглянемо засади започаткування, мету, напрями роботи та результати діяльності українського товариства студентів та викладачів «Союз». Протягом жовтня 1875 року ініціативна група у складі громадських діячів і представників молоді краю у складі Д.Вінцковський, В.Ступницький, І.Семака, О.Кисілевський, Ю.Війчук, О.Шушковский, В.Вільчинськийна п'яти підготовчих нарадах ухвалила назву товариства «ОбществоРускихакадемиков Союз в Черновцах» та положення статуту, який за підписами 22 активістів передано у державні установи для затвердження [3, с.3.].

Мета діяльності товариства за статутом визначалась наступним чином: «Союз має задачу об'єднати всіх руських академіків (на думку деяких дослідників термін «академіки» визначав студентів та викладачів, а також учнів середніх закладів освіти − М.К.) тутейшого університету втіснузв'язь для товариського життя, наукового удосконалення, він має защіплювати щиро руські почуття в серцях руської молодіжи, піддержувати любов до всього, що руське» [3, с.5].

Право на членство у товаристві отримували окрім русинів (лат. Rutheni, Ruteni) етнографічна група українців Буковини, Галичини і Закарпаття. У кінці 18 на початку 20

ст. така латинізована форма використовувалась у Австро-Угорській імперії як етнонім українців та їх підгруп) інші слов'яни, що «сприяють» русинам [9]

Обов'язки членів товариства розподілялись на дві групи: 1) по відношенню до своїх товаришів; 2) по відношенню до українського народу та суспільства. А саме: «Союзане мають спомагати друг друга матеріально й морально, а то все під проводом таких руських мужів набрати змолоду гарту характеру, щоб побороти ворожі сили у будучності» [3, с.12І]. Члени товариства повинні були свідомо морально та матеріально підтримувати один одного та під керівництвом старших виховувати такі риси характеру як освіченість, витривалість, здатність на самопожертву, чесність, патріотизм тощо, та вміти ці якості проявити у дорослому житті. Зокрема, зайнявши у суспільстві гідну позицію, прикладати максимальних зусиль для процвітання українського народу: «…все й всюди явно і з відкритим серцем яко Русин виступати й для добра нашого народу ділати…» [3, с.12].

Академічне товариство «Союз» членство у своїх рядах розділило на 4 категорії: дійсні члени; члени-засновники – заклади та визначні особи, що сприяли організації «Союзу»; почесні та спомагаючи члени. Протягом першого року діяльності дійсних членів вищезгаданого товариства було 30. Представниками членів засновників були О.Сабат, М.Гакман, І.Пасічинський, М.Сабат, І.Кисілевський, Т.Максимович, М.Драгоманів, Г.Носієвич, Ф.Кальоцик, Т.Усатюк, В.Харинович, редакції засобів масової інформації «Слово», «Наука», «Правда», «Руський Сіон» (м.Львів) та літературне товариство «Руська Бесіда» в Чернівцях. В число спомагаючих членів входили В.Кисілевський, В.Данчул, М.Шармакевич, В.Волян, Ю.Кобилянський.

Опікунами товариства серед професорсько-викладацького складу стали професори університету Е.Калужницький та Г.Онишкевич [Буковал С.VI].

Відзнакою членства у «Союзі» була синьо-біло-червона стрічка, яку через 10 років замінено синьо-золото-синьою [4, с.504-508].

Крім спонукальної та організаційної допомоги, літературне товариство «Руська Бесіда» надало у користування «Союзу» власні приміщення. Взагалі, «Союз» наслідує її відкритість для всіх, на всі заходи товариства оголошувався вільний вхід. Однією із основних початкових форм діяльності товариства стали вечорниці. Лише деякі з них були тематичними і планувались заздалегідь. Вечорниці, присвячені діяльності А. Міцкевича (які організували внаслідок участі у дотичному заході, проведеному польською громадою) включали в себе читання поетичної новели «Дзяди», обговорення діяльності автора у національно-визвольному русі, презентацію власних поетичних творів тощо.

Окреме місце посідають вечорниці присвячені народним святам, Дню Святого Миколая, різдвяним та пасхальним святам. Організатори проводили народні гуляння та забави, широко використовували рухливі ігри та ігри із пісенним супроводом, хороводи та імпрези.

Національно-свідомі прояви членів товариства проявляються одразу. Протягом перших років діяльності на вечорницях серед активних учасників студентського руху висловлювалась думка про зібрання творів впливових борців національно-визвольного руху Європи та царської Росії. Схвалення «Союзанської» громади отримало придбання у грудні 1877 року великої кількості нового видання поезії Тараса Шевченка [5, с.504].

Необхідно зазначити, що під час сербсько-турецької війни в 1876 році із солідарності із князівством Сербія «Союз» не організував жодної вечорниці розважального характеру «в то время, коли браття нашії Серби так великого пораженія дознали» [5, с.504].

До програми офіційного зібрання «Союзу», так званого «вечерка» (систематичного, запланованого, тематичного масового заходу – М.К.) обов'язково входили такі офіційні складові − звіт голови товариства про діяльність протягом року або виступи впливових осіб, виступи членів та гостей та концертні заходи: декламаторські та хорові імпрези. Необхідно зазначити, що такі систематичні події у житті товариства відвідувала значна кількість представників української громади – члени «Союзу» та інших громадських організацій, викладачі університету, учні середніх закладів освіти тощо. Альманах, виданий до 10-річчя діяльності товариства засвідчує, що ці заходи були єдиним способом і місцем, де могли «зійтися всі українці без різниці віку, походження чи віросповідання» для обміну думками, гуртування «в користь нашого народу» [3, с.7].

Ще однією із причин уваги до діяльності «Союзу» стали слов'янофільські настрої, та за твердженням В.Сімовича, ворожість до всього німецького: «Буковина – се не виключно волоський край, политий зверха німецькою культурою» [5, с.504]. Прикладами таких налаштувань стали списки членів товариства, подані ректору університету на українській мові та офіційний лист товариству «DeutscherKlub» від 25 лютого 1876 року виготовлений по «руськи» [там само].

Майже одразу діяльність товариства українських академіків охопило інші ділянки товариського життя краю. Прагнення консолідувати різноманітні друковані наукові праці, поезію та прозу, газети та часописи різних регіонів з метою ознайомлення з цим матеріалом всіх бажаючих призвело до організації власної читальні та бібліотеки [6].

Перші протоколи засідань товариства дозволили В.Симовичу визначити започаткування видавничого напряму діяльності товариства: власним коштом протягом зими-весни 1875-1876 рр. «Союз» видав 30 тиражів листівок-однодніок, так званих «метеликів». Їх тематика загалом поділялась на три напрями: пропагандиський, інформаційний та розважальний [6, с.43].

В 1877 році окремим тиражем надруковано промову К.Ганкевича «Гостинець З Черновець» з приводу початку викладання української літератури в Чернівецькому університеті [5, с.507].

Від 1893 року «Союз» перебирає на себе видавництво «Бібліотеки для руської молодіжи» [5, с.512].

Аналіз протоколів товариства доводить різнопланові сть та різноманітність організованих товариством заходів. Наприклад, 27 березня 1880 року «Союз» проводить вечірку в честь скасування панщини, 5 лютого 1882 – на честь Т.Г.Шевченка, 4 червня 1881 − благодійний захід, з метою збору коштів на пам'ятник М. Шашкевичу [5, с.506-507].

Не тільки приємні події знаходили увагу членів «Союзу». Члени організації віддали останню шану, відвідавши похорони отця В.Продана, М.Мільковича, Г.Онишкевича у Відні, отця Г.Воробкевича. Враховуючи той факт, що організація об'єднала і православних, і греко-католиків, 1 травня 1876 «Союз» організував академію в пам'ять митрополита Є.Гакмана, а через п'ять днів – поминки по уніятову Яхимовичу [5, с.504].

Діяльність товариства «Союз» не обмежувалась столицею Буковини. Налагоджуючи контакти із селянами, члени організації відвідували та пожвавлювали роботу місцевих читалень та розширювали їхню мережу. Так, систематично та активно союзанці допомагали читальням с.Раранча, Самушин, Валява та галицькому селищу Панківці.

Співпрацю «Союзу» із сільськими громадами активно підтримував існуючий при академічному товаристві пісенний гурток. Декламаторсько-пісенні вечорниці, відчити, театральні вистави, народні танці тощо організовані «Союзом» збирали численну кількість слухачів. Виступ хору товариства, яким диригував студент університету О.Кисілевський зібрав «таку кількість русинів, що не вміщала заля». У подальшому диригентами хору були С.Смаль-Стоцький, С.Видінівський.Виїздні концерти, основною метою яких була пропаганда української пісні як складової культурного надбання та пробудження патріотичних почут-

тівбуковинських українців, ставали все більш популярними [8].

Крім того, союзанці не обмежувались у своїй діяльності студентством, а залучали до неї учнів середніх закладів освіти, зокрема гімназистів. Разом із ними члени товариства проводили просвітню та пропагандистську роботу: розповсюджували наукову та популярну літературу, збирали кошти на друк та приймали участь у розробці листівок, одноденних газетних листків; виступали на організованих ними концертах. Така активна співпраця та зацікавлення «Союзу» у справах шкільної молоді сприяли відкриттю у 1880 році «Літературно-історичного гуртку «въцълиусовершеня наукового и піддержки духа національного межи членами» [5, с.507].

Протягом 1882 року члени товариства допомагали у відкритті української гімназії в Кіцмані – крім організаційної роботи, хор та театральний гурток «Союзу» давали на імпровізованій сцені вистави за творами відомих українських авторів та власними сценаріями. До визначних активістів цього напряму долучались І.Окунєвський, Є.Пігуляк, В.Волян, О.Манастирський.

В громадському житті краю члени «Союзу» виділялись на фоні інших систематичною та жвавою діяльністю на регіональному рівні. Перш за все, ця активність стала результатом головування С.Смаль-Стоцького. У 1880 році делегація товариства приймала участь у прийнятті цісаря Франца Йосифа, 1881 – у загальностудентському вічі у Коломиї. В 1884 році товариство разом із іншими українськими, польськими і чеським організаціями Буковини організували величне словянське свято з нагоди 1000-річчя смерті апостола Кирила, а згодом «Союз» розпочав підготовку до святкування власної річниці діяльності.

У 1892 році «Союз» ініціював скликання з'їзду українських «академіків» у Львові, в якому взяли участь галицькі товариства «Січ», львівські «Ватра», «Академічне Братство» і «Академічна Громада» [2, с. С.780].

Правда, за даними інших дослідників «Академічна Громада»виниклалише 26 січня 1896 року післязлиття «Академічне Братство» і студентськоготовариства «Ватра». Громада діяла протягом 25 років (1896-1921 рр.), поєднуючи в собіфункціїчитальні й самодопомоговоготовариства, видавалавласний журнал «Молода Україна».

Товариство проводило широку освітню роботу серед українського населення, спрямовану на пробудження національної самосвідомості. При громаді діяли драматичний, правничий, літературний, філософський, економіко-соціальний та іншігуртки. Товариство організовувало курси з історії України, географії, права, німецькоїмови для робітників, наукові доповіді у сільських та міських читальнях, забезпечувало їх книжками й виданнями серії «Дешева бібліотека».

Товариство продовжувало принципову політику мирного співіснування та співпрацю із дотичними організаціями. Проте, союзанці не спілкуються із організаціями, що пропагували превілеїї однієї нації над іншою та германізацію Буковини: протокол зборів «Союзу» від 18 січня 1891 року засвідчують про відмову взяти участь у святкуванні дня народження австрійського поета та драматурга Ф.Ґрільпарцера, яку організовувала «AkademisheLesehalle» «культуртрегерська (використано в іронічному сенсі), німецько-жидівська, яка нехтує національні стремління в Австрії» [5, с. 510].

Ще один протокол зборів товариства від 3 лютого 1891 року зафіксував негативне становище по відношенню до новозаснованого католицького товариства «Unitas». У ньому зазначено, що «Ми, Русини, маємо інші …ідеали, ніж пропагованє католицизму, а проти нього самого ніхто з товаришів ніколи не виступав» [5, с.511].

Саме 1885 рік відзначився ростом кількості членів товариства – 17 засновників, 29 почесних та 49 допомагаючих членів; надзвичайного розвитку дістала бібліотека: її фонди збільшились до 219 одиниць зберігання, а число газет та часописів, що виписувались «Союзом» на українській, німецький, польській, сербський мові сягнуло 30. Святкування 10-річниці заснування «Союзу» у серпні того ж року перетворилось на з'їзд української студентської молоді з Києва, Львова, Кракова, Відня і Чернівців. В програмі святкувань були студентські наради, академія на честь Ю.Федьковича, прогулянки, поетичні вечорниці, урочистий вечір. Вітання до союзанців промовляли найкращі представники наддніпрянського студентства (?) Арабажин та галичанин Є.Калитовський [3].

До цієї дати буковинськими студентами було видано ювілейний «Буковинський альманах». Видавнича комісія складалася із О.Волянського, Г.Ганкевича, Никоровича, К.Лукашевича, Л.Бачинського та запрошеного К.Ганкевича; відповідальним за друк призначили О.Поповича.

Розглядаючи діяльність українського товариства «Союз» в контексті виховання молоді, не можемо не відзначити, що в напрямі патріотичного виховання студентів, членів організації роздирали протиріччя. А саме, академічне товариство «Союз» на початку своєї діяльності находилось під потужним впливом москвофілів: Григорович, Грабович, Війчук, Шушковський, Березовський, Подлуський, Фольварків, Жалковський, Клим – студенти Чернівецького університету отримували стипендію російського консула, а по закінченню були змушені їхати на роботу в Російську імперію [7, с.17]

Народницький напрям розвитку товариства очолив у 1878 році студент-філолог С.Смаль-Стоцький, який згодом обраний головою «Союзу». Його помічник та однодумець, ще один лідер української народовецької групи К.Лукашевич, характеризуючи діяльність товариства визначав «жваву активність то пробоєвість українофільських елементів серед студентства». На його думку, загальна мета діяльності «Союзу» полягала в усвідомленні молоддю власного українського «Я» через різноманітні форми роботи.

Період 1884-86 рр. характеризувався внутрішньою боротьбою із представниками москвофільської течії. Не дивлячись на інтриги, провокації та протести останніх, 24 квітня 1886 року «Союз» позбавився членів, що пропагували «московський шлях». Причиною цього стало оприлюднення на засіданні товариства результатів дослідження професора Ф.Міклесича (Відень), в якому він порівнюючи граматику слов'янських мов, підкреслив та остаточно визначив відмінність української мови від російської, її особливість, індивідуальність та «незалежність» [1; 5, с.508].

Наступним кроком на шляху національного визначення членів товариства стало рішення засідання «Союзу» 17 грудня 1886 року про ведення ділової документації на українській мові «придержуючи ся граматики Осадцы». Згодом, весною 1889 року відбулося затвердження використання фонетичного правопису [5, с.508].

Кінець 80-тих років XIX ст. характеризувався малопомітною працею товариства. Причинами стали різке зменшення членів (критична межа сягнула всього 11 осіб у 1888 році) та систематична боротьба із москвофільським академічним товариством «Буковина», заснованим тими союзанцями, які були виключені із організації. Крім того, необхідно визначити, що саме заходи просвітницько-розважального плану визначались масовим відвідуванням. А протягом 1888 року члени спілки носять жалобу по Ю.Федьковичу і свідомо не організовують власні розваги та не приймають участь у чужих заходах.

Висновки. Отже, патріотичне виховання студентів Буковини досліджуваного періоду визначалось у усвідомленні молоддю власного українського «Я» через різноманітні форми роботи: декламаторсько-пісенних вечорниць, відчитів, театральних вистав, свят із народними танцями тощо. Співпраця із громадськістю краю, товариствами різних

напрямів місцевого університету та дотичних спілок Галичини та Закарпаття, потужна видавнича діяльність дозволяла оприлюднювати результати патріотичного виховання молодого покоління. У подальшому необхідно проаналізувати діяльність всіх товариств університету м.Чернівці Австро-угорського та румунського періодів.

Література та джерела

1. Бабич Н.Д. 15 не останніх із могікан: Педагоги і вчені Буковини другої половини XIX – початку XX століття: Науковий нарис / Надія Денисівна Бабич. – Чернівці: Букрек, 2010. – 320 с.
2. Буковина, її минуле сучасне / за ред. Д.Квітковського, Т.Бриндзана, А.Жуковського. – Париж; Філадельфія; Детройт: Зелена Буковина, 1956. – 965 с.
3. Буковинськiй альманахъ выданый въ пам'ять десятълътного существонаныя (1875-1885) общества рускихъ академиковъ «Союзъ» въ Черновцяхъ: [Изъпечатнъ Г.Чоппа]. – Черновцъ, 1885. – С. I-XII. – 178с.
4. Енциклопедія українознавства 10-х томах. / Голов.редактор В.Кубійович. − Париж, Нью-Йорк:«Молоде життя»-«НТШ»; 1954-1989, 1993-2000.
5. Сімович В. Розвиток студентського життя в Чернівцях // Січ 1868-1908: Альманах в пам'ять 40-х роковин основания товариства «Січ» у Відні / Зібрали і видали Зенон Кузеля і Микола Чайківський. − Львів: Друкарня т-ва ім. Шевченка, 1908. − 538 с.
6. Старик В. Від Сараєво до Парижа Буковинський Interregnum 1914-1921 (II частина. Між націоналізмом і толерантністю). – Чернівці: Прут, 2009. – 168 с.
7. Стоцький С. Наука руської мови в школах середніх на Буковині / Д-р Ст. Стоцький. – Чернівці, 1893. – 26 с.
8. Шолина Т.В. Роль Степана Смаль-Стоцкогов пропаганде культуры, образования и здорового способа жизни на Буковинеконца XIX – начала XX веков [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.jurnal.org/articles/2009/ped49.htm. − Загол. з екрану. − Мова рос.
9. Ruthenians // Internet Encyclopedia of Ukraine [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?AddButton=pag. − Загол. з екрану. − Мова англ.

В статье автора рассмотрена деятельность украинского студенческого общества Черновицкого университета «Союз» II половины XIX века: аспекты основания и классификация членов, связи с общественностью края и работу с подобными организациями на региональном ровне. Доказано, что патриотическое воспитание студентов Буковины исследуемого пери ода определялось в осознании молодежью собственного украинского «Я» через разнообразные формы работы: декламаторско-песенные вечера, чтения, театральные спектакли, праздники-обряды с народными танцами, песнями, развлечениями и играми. Ключевые слова: общества, студенты, Буковина, членство, словянофильские настроения, театральные спектакли.

Provision of all-round development of personality, formation and improvement of basic norms, ideals, principles, values, rules of conduct of students in higher educational establishment is an important issue nowadays. Solving the problems of national education, acquiring younger generation of social experience, inheritance of spiritual heritage of the Ukrainian people, achieving the high moral and ethnic cultural identity, formation as citizens of the Ukrainian state, development of spiritual, physically developed person, with high moral, aesthetic, legal, labour, environmental culture requires a radical restructuring of educational work in institutions of higher education. The author has examined the activities of Ukrainian Student Society of the University of Chernivtsi "Souz" of the second half of the nineteenth century: aspects of the base and the classification of members, public relations edge that work with similar organizations at the regional level. It has been proved that the patriotic education of Bukovina students under the study period was defined by the awareness of young people's own Ukrainian "I" through a variety of forms: declamatory songs, readings, theater performances, festivals, ceremonies with folk dances, songs, entertainment and games. The analysis has been conducted of systematic, planned and thematic public meetings, the so-called "vechirok", defined by their binding components - report about the activities of the head of society throughout the year, guest appearances, lectures on various topics, and live entertainment.

Key words: society, students, Bukovina, membership, performances.

УДК 378.008.6

ФІНАНСОВА ПІДТРИМКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В США

Козубовська Ірина Василівна
Стойка Олеся Ярославівна
м.Ужгород

В статті розглядаються питання вищої освіти та її фінансової підтримки. Підкреслюється необхідність в процесі реформування вітчизняної системи вищої освіти враховувати досвід зарубіжних країн, зокрема США, де існують цікаві форми фінансової допомоги студентській молоді. Загалом, значні масштаби державного і приватного фінансування вищої освіти США, а також наявність у вузів інших джерел доходів дозволяє проводити досить гнучку фінансову політику.

Ключові слова: США, вища освіта, фінансова підтримка.

Упродовж останніх років в Україні значна увага звертається на реформування вищої освіти. Цим питанням присвячено чимало досліджень вітчизняних учених (І.Бех, І.Зязюн, В.Кравець, В.Кремень, Н.Ничкало та ін.). Водночас, зауважимо, що ефективність вищої освіти в значній мірі залежить від обсягів її фінансування, які в нашій країні є недостатніми. Тому вважаємо, що це питання потребує більш глибокого вивчення, в тому числі й осмислення зарубіжного досвіду.

Одним з аспектів регулювання державою вищої школи виступає рівень фінансування. В Україні, як визначено Законом України «Про вищу освіту», фінансування вищих навчальних закладів державної форми власності здійснюється за рахунок коштів державного бюджету, а вищих закладів освіти приватної форми власності – за рахунок коштів їх власників.

Як відомо, в Україні для студентів, які навчаються за державним замовленням, навчання безкоштовне (правда, обсяги держзамовлення щороку скорочуються). Крім того, при успішному навчанні виплачується щомісячна стипендія за рахунок держави. Проте громадяни мають право навчатися за власні кошти та кошти роботодавців, спонсорів тощо. Можливе кредитування оплати за навчання. Державний цільовий пільговий кредит на здобуття вищої освіти можуть отримати молоді громадяни України віком від 14 до 35 років, які успішно склали вступні іспити або навчаються на будь-якому курсі вузу. Система погашення та відсоткова ставка за державним кредитом: сума кредиту повертається із сплатою 3% річних протягом 15 років починаючи з дванадцятого місяця після закінчення навчання у вищому навчальному закладі до Державного бюджету України з виплатою щороку однієї п'ятнадцятої частини загальної суми одержаного кредиту та відсотків за користування ним [1]. Слід зауважити, що отримати цей кредит досить складно.

У США роль федерального міністерства освіти у більшості випадків полягає у фінансуванні вищих закладів освіти шляхом надання стипендій на навчання для студентів і грантів на наукові дослідження. Фінансування вищої школи в США здійснюється як федеральним урядом (фінансова допомога студентам через гранти на навчання, довгострокові кредити на навчання, програми надання роботи під час навчання, гранти на дослідження), так і керівництвом штатів (для державних вищих навчальних закладів – через пряме фінансування, гранти на дослідження і фінансову допомогу студентам, для приватних – тільки через фінансову допомогу студентам, гранти на дослідження). Водночас, зауважимо, що сьогодні спостерігається тенденція до скорочення державної підтримки освіти.

Фінансування вищої школи США, яке має два джерела – приватний капітал і державний бюджет, одне з найбільших у світі. Спочатку вища освіта отримувала фінансові засоби в основному від приватного капіталу, а державне фінансування було незначним. Тільки в другій половині минулого століття обсяги державного фінансування стали перевищувати приватні. На сьогодні спостерігається стабільна тенденція балансування між державними і ринковими пріоритетами.

Приблизно одна третина американської вищої освіти фінансується приватним капіталом – це приватні особи, благодійні фонди і корпорації. Причому половину всього фінансування становлять пожертви приватних осіб, зазвичай випускників вузів. У США розповсюджено створення асоціацій випускників, членство в яких є почесним, а постійні пожертви забезпечують визнання в суспільстві.

Благодійні фонди та організації, такі як Фонд Форда, Фонд Рокфеллера, Фонд Дьюка, Фонд Карнегі та ін. добре відомі в США і є важливим джерелом фінансування американської вищої освіти.

Державне фінансування здійснюється за трьома основними напрямками – наукові дослідження, інституційна допомога і допомога студентам. У 50-60-их роках минулого століття федеральний уряд виділяв значні асигнування на розвиток наукової сфери і створення групи провідних дослідницьких університетів, а не на розвиток вищої освіти. Основна частина цих коштів призначалася невеликій кількості вузів, де були зосереджені кращі наукові кадри і найбільш талановита молодь. Близько 90% всіх федеральних субсидій спрямовувалися в середньому у 100 навчальних закладів, а інші вузи отримували незначну частку державного фінансування й значно поступалася за своїм рівнем [2]. Така тенденція притаманна й початку XXI століття.

Наукові дослідження в США фінансуються в основному федеральним бюджетом, який розподіляє кошти серед міністерств та інших структур для подальшого їх спрямування у дослідницькі університети. Значні засоби для проведення наукових досліджень отримують Міністерство охорони здоров'я, Міністерство енергетики, Національний науковий фонд, Міністерство оборони та ін.

Кошти для наукових досліджень університети отримують через різноманітні гранти, спільні договори, які укладаються між вузом і корпорацією, а також державні контракти. Всі зазначені способи фінансування наукових досліджень використовуються вищими навчальними закладами поряд з приватним капіталом.

Доходи вищих навчальних закладів США складаються не тільки з державних асигнувань чи приватних коштів. Джерелом доходів є також власні засоби. Так, у 2000-2001 н.р. з державного бюджету американські вузи отримали 39,8% загального доходу, а власні засоби складали 9,4%. Власні джерела включають доходи від надання освітніх послуг, допоміжних підприємств і медичних закладів, які належать вузу, а також інвестиційної діяльності. Плата за навчання є окремим джерелом доходів вузів.

Вартість американської вищої освіти відрізняється відповідно до статусу, рівня і типу вузів. Так, навчання у державних вищих навчальних закладах у 2011-2012 н.р. обходилося в середньому в 14292 дол. У недержавних вузах плата за навчання становить сьогодні в середньому 33047 дол. [3]. При цьому слід зауважити, що плата за навчання постійно зростає, що негативно позначається на кількості бажаючих отримати вищу освіту. У зв'язку з цим, деякі ВНЗ самостійно стали знижувати плату за навчання. Так, починаючи з 2001 року Бетані коледж (Bethany College) у штаті Західна Вірджинія знизив вартість навчання з 21 тис. до 12 тис. дол., тобто практично в два рази. За даними Національної асоціації незалежних коледжів (National Association of Independent Colleges and Universities) зниження оплати за навчання в таких вузах як Бетані коледж, Вісліан коледж (Wesleyan College) у Північні Кароліні, Блуефілд коледж (Bluefield College) у Вірджинії, Пайн Мейнор коледж (Pine Manor College) у Масачусетсі та ін. спричинило значне зростання кількості абітурієнтів [4].

Висока вартість вищої освіти зумовила необхідність формування системи фінансової підтримки студентів, яка б передбачала надання допомоги не тільки федеральним урядом чи урядами штатів, а й приватними особами, благодійними фондами, корпораціями, а також безпосередньо вищими навчальними закладами.

Видатки американців на здобуття вищої освіти складають суттєву частку їх загальних витрат. Практично з часу народження дитини батьки відкладають гроші на її навчання. Якщо сім'я має низькі доходи, вона має можливість отримати допомогу на навчання дітей. Теоретично фінансову підтримку можуть одержати абсолютно всі студенти. Однак перевага надається особам із малозабезпечених сімей, представникам расово-етнічних меншин, студентам, які досягли значних успіхів у навчанні.

Федеральна підтримка студентів здійснюється згідно Програми федеральної фінансової допомоги (Title IV Federal Financial Aid Program). Всі студенти акредитованих вузів, факультетів і програм є її безпосередніми учасниками. У 2007-2008 н. р. частка студентів вузів, які одержують будь-яку фінансову допомогу, склала 71,3%, а федеральну фінансову допомогу – 56,7% [3]. Існують певні відмінності у видах фінансової допомоги, відповідно до рівнів вищої школи. Так, на переддипломну рівні – це гранти, а на дипломному рівні – стипендії. Позики видаються однаково на обох рівнях.

Клопотання про фінансову допомогу студент може подавати безпосередньо до вузу, Департаменту вищої освіти штату або Міністерства освіти США. Для отримання окремих видів грошової підтримки необхідно довести наявність матеріальних труднощів у сім'ї. Вартість навчання, а також додаткові неосвітні витрати оцінюються у відділі фінансової допомоги навчального закладу. Критерієм надання федеральної фінансової підтримки є прогнозований розмір вкладу сімей у вищу освіту, який встановлюється Конгре-

сом США [5].

Видами фінансової допомоги є гранти, позики, стипендії та податкові пільги.

Гранти – це грошові або інші засоби, які надаються безкоштовно і без повернення. Гранти, які можуть бути як регулярними виплатами, так і разовими, фінансуються державними чи приватними суб'єктами, а також безпосередньо самими вузами. При цьому студент зобов'язаний після закінчення вищого навчального закладу відпрацювати в даному регіоні за певною спеціальністю близько 5-10 років. Часто гранти на навчання виділяють релігійні або національні громади; рідше – меценати або компанії. Також виділяють особливі гранти, засновані певними організаціями, наприклад, гранти Національного наукового фонду, Комісії з ядерної енергії, Національного фонду з досліджень космосу, Національного інституту охорони здоров'я та ін. Гранти також можуть надаватися самим вузом, особливо це притаманно приватним престижним навчальним закладам. В цілому приватних і вузівських грантів не так багато, а їх найбільша кількість надається федеральним урядом.

Федеральний уряд передбачає два основних типи грантів: гранти Пелла (Pell Grants) і Додаткові освітні гранти (Supplemental Educational Opportunity Grants). Грант Пелла, названий на честь сенатора Клайборна Пелла – це найпоширеніший у США вид фінансової допомоги [6, с.201]. Сума гранту розраховується за спеціальним Індексом Гранту Пелла (Pell Grant Index), який враховує фінансові можливості студента, доходи його сім'ї, вартість навчання у коледжі, програму навчання та ін. Грант Пелла вигідно відрізняється від інших грантів і стипендій тим, що при індексі нижче певної величини допомога надається обов'язково.

Додаткові освітні гранти – це субсидії, які надаються студентам коледжів у разі особливих фінансових труднощів (перевагу мають ті особи, які одержують грант Пелла). Однак отримання цього гранту залежить не тільки від матеріального становища студента, а й від фінансових можливостей вузу.

Позики (кредити) підлягають обов'язковому поверненню, причому деякі з них потрібно повертати ще під час навчання. Позики надаються з різних джерел, але основним є федеральний уряд. На сьогодні у США надаються такі види позик: Перкінга (Perkins Loan), Стеффорда (Stafford Loans), Плас позики (Plus Loans) і Додаткові позики для студентів (Supplemental Loans for Students). Позика Перкінга надається коледжем або університетом на пільгових умовах і виплачується протягом певного періоду часу після закінчення навчання (в середньому під 5% річних з виплатою до 10 років). Також популярними є Плас позики та кредити Стеффорда, які надаються банками та іншими фінансовими установами батькам студентів. Таким чином, федеральні позики поділяють на дві основні групи: Програму прямих студентських позик (Direct Student Loan) і Програму сімейних освітніх позик (Family Education Loan).

Американська вища школа пропонує різного роду стипендії, більша частина яких надається для дослідницької діяльності. Розмір стипендій не залежить від фінансового становища студента. Так, на рівні бакалаврату враховується попередній рівень успішності (середній бал за школу чи довузівські курси), спортивні успіхи, належність до расово-етнічних меншин (для індіанців навчання майже скрізь безкоштовне), виняткові успіхи (стипендію може отримати голова студентської ради, редактор студентської газети та ін.), здобутки в навчанні або дослідницькій діяльності і т.д. На рівні постбакалаврату надаються кілька видів стипендій, які залежать від специфіки діяльності студента. Найбільш поширені стипендії – це дослідницькі (Research Assistantship), стипендіальні премії (Research Fellowship), викладацькі (Teaching Assistantship), стипендії стажера (Traineeship), стипендії асистента (Assistantship) та ін. [7, с.31].

Окрім стипендій, грантів і позик існує такий вид федеральної фінансової допомоги як робота для студентів під час навчання (Work-Study). Робота надається як у самому навчальному закладі, так і поза його межами. При цьому кількість робочих годин на тиждень обмежена, щоб робота не впливала на навчання. Для поліпшення свого фінансового становища студентам пропонують роботу, наприклад, у студмістечку 20 годин на тиждень під час навчання або повний робочий тиждень у період канікул.

Держава також виділяє деякі податкові пільги (знижки) студентам та їхнім сім'ям. Наприклад, податкові пільги надаються на фінансові заощадження, які зібрані батьками для навчання дітей, а також безпосередньо на його оплату. Так, відповідно до закону про надання допомоги платникам податків від 1997 р. для вищої освіти були введені дві податкові знижки – «Хоуп стипендія» (HOPE Scholarships) і «Лайфтайм Ленінг кредит» (Lifetime Leaning Credit).

Загалом, значні масштаби державного і приватного фінансування вищої освіти США, а також наявність у вузів інших джерел доходів дозволяє проводити досить гнучку фінансову політику.

Література та джерела

1. Грішнова О. Розвиток вищої освіти в Україні: тенденції, проблеми та шляхи їх вирішення / О.Грішнова // Вища школа. – 2001. – №2-3. – С.22-33
2. Каверина Э.Ю. Тенденции развития высшего образования США: дис. ... канд. пед. наук: 08.00.14 «мировая экономика» / Э.Ю.Каверина. – М., 2007. – 246 с.
3. Digest of Education Statistics [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu_tables.asp>. − загол. з екрану. − Мова англ.
4. National Association of Independent Colleges and Universities [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://www.atlantahighered.org>. − загол. з екрану. − Мова англ.
5. Джонстоун Д.Б. Система образования в США: структура, руководство, финансирование / Д.Б.Джонстоун // Университетское управление: практика и аналіз. – 2003. – №5-6(28). – С.92-102
6. Галаган А.И. Финансовая помощь студентам в образовательной политике развитых зарубежных стран / Галаган А.И., Прянишникова О.Д., Сазонова Ю.Б / Под науч. ред. А.Я.Савельева. – М.: НИИВО, 2002. – 44 с.
7. Smith R.V. Graduate research. A Guide for Students in the sciences / R.V.Smith. – N.Y.: Plenum press, 1990. – 182 p.

В статье рассматриваются вопросы высшего образования и его финансовой поддержки. Подчёркивается необходимость в процессе реформирования отечественной системы высшего образования учитывать зарубежный опыт, в частности США, где существуют интересные формы финансовой помощи студенческой молодёжи. В общем, значительные масштабы государственного и частного финансирования высшего образования США, а также наличие у вузов других источников доходов позволяет проводить достаточно гибкую финансовую политику.

Ключевые слова: США, высшее образование, финансовая поддержка.

This article deals with the problems of higher education. During last years the necessity of the essential changes in the field of higher education in Ukraine is actively discussed. It is underlined that serious changes in the field of higher education need financial support, including financial support of students. Reformation of the Ukrainian system of higher education can't be

successful without paying attention to the foreign experience, for example, the achievements of the USA, where the financial support of higher school is very important. Special attention has been paid in the article to the analyses of different forms of students' financial support (Research Assistantship, Research Fellowship, Teaching Assistantship, Traineeship, Assistantship, Pell Grants, Supplemental Educational Opportunity Grants. Perkins Loan, Stafford Loans, Plus Loans, Supplemental Loans for Students, Direct Student Loan, Family Education Loan, HOPE Scholarships, Lifetime Leaning Credit). In general, large scale public and private funding of higher education in the USA as well the availability other revenue sources in universities allows to keep a flexible financial policy.

Key words: the USA, higher education, financial support.

УДК 378.013.42+373.613:159.922.73

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

Корінна Ганна Олексіївна
м.Умань

У статті розглядається актуальна проблема формування у вищих навчальних закладах готовності майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дошкільників. Автор здійснює концептуалізацію та аналіз сутності поняття «професійна підготовка» у педагогічній та психологічній науковій літературі. У статті подано результати наукових пошуків, що дозволило розкрити теоретичні аспекти сутності проблеми, виявити особливості професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми в процесі їхньої статево-рольової соціалізації та визначити критерії професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у цій сфері.

Ключові слова: професійна підготовка, статево-рольова соціалізація, критерії професійної готовності

Постановка проблеми. Динамічний розвиток системи вищої освіти, спрямований на вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців, у тому числі і з соціальної педагогіки, які були б спроможними адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід.

Формування ефективної професійної діяльності соціального педагога розгортається як дія цілісної структури: управління формуванням професійної діяльності забезпечує функціональне, змістове і структурне усвідомлення цієї діяльності; співвідношення між узагальненою функціональною моделлю діяльності та її окремими проявами визначається взаємозв'язком загального з частковим через специфічне, що здійснюється за умови реалізації принципу відповідності.

Без сумніву, діяльність соціальних педагогів на кожному із означених рівнів потребує необхідності реалізовувати низку професійних функцій, окреслених у Державному галузевому стандарті. А це, у свою чергу, обумовлює створення оптимальних умов для формування у майбутнього соціального педагога професійних знань, умінь і навичок, тобто формування професіонала, до характеристики якого можна включити як психологічні якості, педагогічні здібності, так і низку особистісних якостей (гнучкість, емоційність, самоконтроль, самовдосконалення, принциповість та ін.) [8, с.51-52].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання соціально-педагогічної діяльності соціального педагога та його професійної підготовки досліджували вітчизняні вчені, які визначали пріоритетне завдання вищої освіти – підготовка фахівця нового рівня якості (В.Андрущенко, В.Бондарь, І.Зязюн, Н.Ничкало, О.Мороз, С.Сисоєва, Д.Чернілевський).

Питання структури та функції соціально-педагогічної діяльності, як особливого виду професійної діяльності досліджували такі науковці, як Т.Василькова, М.Галагузова, А.Капська, Л.Коваль, Г.Лактіонова, Л.Міщик; А.Мудрик, Р.Овчарова.

Численні науково-теоретичні дослідження проблеми теоретичної та практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі, присвячені праці А.Капської, Л.Міщик, В.Нікітіної, В.Поліщук, С.Харченко; питання особливостей професійної соціально-педагогічної діяльності та врахування їх у процесі професійної підготовки – В.Бочарової, Ю.Галагузової, І.Звєрєвої, Г.Лактіонової, А.Капської, Л.Міщик, Л.Штефан, З.Фалинської; питання підготовки і професійного становлення соціальних педагогів і соціальних працівників – С.Архипової, В.Сластьоніної, С.Тетерського, С.Чистякової, Н.Шмельової та ін.

Науковці наголошують на тому, що професійна підготовка майбутнього соціального педагога в сучасних умовах свідчить про розширення професійних компетенцій фахівця, що зумовлюється орієнтацією на нові тенденції розвитку освіти в Україні та пріоритети сучасності. Тому важливою особливістю у підготовці сучасного соціального педагога є формування в нього здатності до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації.

Метою статті є аналіз сутності поняття «професійна підготовка», виявлення особливостей педагогічної проблеми професійної підготовки студентів соціальної освіти до виховання дошкільників у процесі їхньої статево-рольової соціалізації та визначення критеріїв професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у цій сфері.

Виклад основного матеріалу статті. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується інноваційним пошуком найвагоміших важелів впливу на покращення якості фахової підготовки.

Період сьогодення вимагає стійких мотиваційних установок, високоморальних принципів суб'єкта, любові і поваги до людей, уміння розуміти інших. У цьому зв'язку в процесі підготовки фахівців в галузі соціальної педагогіки важливу роль відіграє формування психологічної готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності [8, с.45].

Щоб розкрити зміст поняття «професійна підготовка» слід, насамперед, проаналізувати словникові джерела, педагогічну та психологічну літературу:

«Професійна підготовка» – це цілеспрямований процес навчання реальних і потенційних працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт [5, с.59].

«Професійна підготовка» – процес і результат діяль-

ності, спрямованої на оволодіння певним запасом професійних знань, умінь і навичок, а також якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, тобто "професійної компетентності фахівця" [4, с.5].

«Професійна підготовка майбутнього педагога» – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, с.40].

Слід зазначити, що професійна підготовка студентів у вищій школі базується на ефективній побудові навчально-виховного процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у професійно спрямовану. Готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності оцінюється не лише результативністю фахового становлення, але й ефективністю його особистісного зростання.

Підготовка майбутнього фахівця у вищій школі реалізується у педагогічному процесі, як відкрита, динамічна та саморозвивальна система (цілісне утворення) та включає в себе наступні складові компоненти:

- зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня);
- педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання;
- педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання;
- суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності [3].

Варто наголосити на такому важливому компоненті професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів як оволодіння гендерною педагогікою, що сприяє формуванню світоглядних орієнтацій особистості, її самоідентифікації і самореалізації в кожній сфері суспільства, створенню власної життєвої філософії. При цьому важливо, щоб майбутні соціальні педагоги були обізнані з питаннями статево-рольової соціалізації особистості дитини.

Процес статево-рольової соціалізації починається з раннього дитинства, продовжується довгі роки і відбувається стадійно; він триває до тих пір, поки продовжується спілкування з людьми різної статі, соціальне пізнання оточення, соціальна активність, а в результаті формуються нові гендерні властивості, яких потребує життя особистості в соціумі [6, с.324].

Розглядаючи проблему статево-рольової соціалізації дошкільників, А.Аблітарова визначила, що статево-рольова соціалізація – це процес «засвоєння особистістю соціокультурних цінностей, що зумовлюють більшість наявних особливостей статево-рольової поведінки» [2, с.7]. Вивчаючи вплив статево-рольової соціалізації на формування особистості дитини дошкільного віку, А.Аблітарова виділяє наступні основні функції статево-рольової соціалізації дошкільників:

- соціальна адаптація – сприйняття статевих стереотипів, засвоєння статевих цінностей, стандартизація мовлення, жестів, символів, характерних для представників певної статі;
- етнокультурація – засвоєння традицій статевої культури суспільства;
- інтерпретація, що включає розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування статевої ідентичності, відповідності між психічною статтю і статевою роллю [2, с.25].

Не менш значущим є розуміння статево-рольової соціалізації, запропоноване В.Романовою, яка пропонує розглядати її як процес засвоєння індивідами соціокультурних цінностей, якими зумовлюється формування особливостей статево-рольової поведінки особистості. Особливу увагу автор звертає на фактори статево-рольової соціалізації, зокрема гендерні настанови; культурні стереотипи чоловічності та жіночності; відмінні засоби виховання хлопчиків і дівчаток; специфічні види праці кожної статі; диференційовані чоловічі й жіночі ролі [7, с.10].

Статево-рольова соціалізація охоплює широке коло проблем, в основі вираження яких лежать такі принципи:

1) статево-рольова поведінка – це не біологічне, а соціальне явище;

2) статево-рольова поведінка і установки індивідів зумовлені соціонормативною культурою суспільства;

3) статево-рольова поведінка, з одного боку, зумовлена біологічною природою людини, а з другого детермінована логікою культури як системного цілого;

4) статево-рольова поведінка індивідів різних суспільств і культур має багато спільного, проте вона різноманітна, історичномінлива і звідси випливає необхідність її порівняльно-історичного аналізу;

5) різні соціальні групи і верства одного й того ж суспільства можуть істотно відрізнятись за своїми установками і поведінкою, а тому існують чисельні статеві, вікові, етнічні і інші гендерно-рольові культури;

6) окремі елементи гендерної культури пов'язані з більш загальними соціокультурними явищами (гендерна культура пов'язана з загальною культурою). Це правильно не тільки щодо певних норм культури поведінки, але й поведінки окремих індивідів, яку можна зрозуміти тільки у зв'язку з їх конкретною соціальною належністю, статусно-рольовими характеристиками і та ін. [6, с.324].

У статево-рольовій соціалізації науковці виокремлюють такі функції: соціальну адаптацію, яка означає стандартизацію мови, жестів, характерних для індивідів певної статі, сприйняття гендерних стереотипів, засвоєння гендерних цінностей, значень, символів, формування соціального характеру гендера; інкультурацію – засвоєння традицій гендерної культури суспільства з метою передачі їх наступному поколінню; інтерналізацію особистості, що включає розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування гендерної ідентичності, відповідності між психічною статтю і гендерною роллю [6, с.325].

Таким чином, статево-рольова соціалізація визначається науковцями як процес активного засвоєння особистістю статевих стереотипів, цінностей, що дає змогу формувати статеву самосвідомість, усвідомлювати приналежність до певної статі. Система навчання і виховання дітей, яка склалася в закладах освіти, недостатньо орієнтована на процес статево-рольової соціалізації особистості, і потребує надання допомоги дитині у процесі засвоєння нею соціального досвіду шляхом входження у суспільне середовище, систему соціальних зв'язків, а також оволодіння уміннями відтворювати соціальні зв'язки у процесі життєдіяльності. А відтак, це зумовлює нагальну потребу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку в процесі їхньої статево-рольової соціалізації.

Професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку розглядаємо як складову частину загальної підготовки фахівців галузі соціальної педагогіки, яка передбачає оволодіння ними знаннями щодо вікових особливостей дошкільників та процесу статево-рольової соціалізації, що дозволило враховувати приналежність дитини до певної статі та виробити практичні уміння і навички соціально-педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації.

Критеріями професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у цій сфері вважаємо такі:

- когнітивно-операційний (наявність теоретичних знань про особливості статево-рольової соціалізації дітей до-

шкільного віку; про методи вивчення дітей та родини; вміння прогнозувати результати соціалізації з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей статі (інтелектуальні, емоційні особливості хлопчиків та дівчаток, їхнього поводження і характеру конструювання стосунків між ними); уміння орієнтуватися в інформації щодо гендерних стереотипів, відбирати необхідне для роботи з дітьми різної статі та їхніми батьками;

- особистісно-мотиваційний (усвідомлення важливості статевої ідентифікації для подальшого становлення особистості; особистісна готовність майбутніх соціальних педагогів до професійного удосконалювання в галузі статево-рольової соціалізації особистості дитини; відкритість до нового, здатність до інновацій);
- творчо-діяльнісний (вміння конструювати програму діяльності зі статевого виховання дітей старшого дошкільного віку, впроваджувати гендерні підходи у педагогічний процес дошкільного навчального закладу, наявність комунікативних, організаторських умінь щодо здійснення статевого виховання дітей в різних видах діяльності).

Можна стверджувати, що соціальний педагог повинен володіти чималим арсеналом умінь, навичок, мати глибокі знання в галузі наук про людину: психології, акмеології, соціології, педагогіки, права. Знання й уміння в поєднанні з відповідними особистісними якостями і здатністю до творчості можуть розглядатися як готовність до професійної діяльності [3, с.52].

Майбутній соціальний педагог має вдосконалювати в собі позитивні особистісні якості, оволодівати практичними уміннями та навичками щодо процесу статево-рольової соціалізації, адже це є передумовою ефективної реалізації професійних функцій спеціаліста соціальної педагогіки.

Таким чином, успішність професійної підготовки майбутнього соціального педагога до виховання дітей дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації залежить від оптимальності визначення системи поглядів на процес підготовки, на основі врахування змін стратегічних цілей професійної готовності та закономірностей побудови навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Висновки. Аналіз досвіду сучасних наукових досліджень з питань професійної підготовки дозволяє дійти висновку, що проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми у процесі їхньої статево-рольової соціалізації займає одне з першочергових місць у системі соціально-педагогічної діяльності. Враховуючи важливість статево-рольової соціалізації, що розкриває багатогранний соціально-культурний аспект формування особистості, вільної від гендерних стереотипів та сприяє готовності ввійти в нову соціальну систему взаємовідносин, ставить дитину перед новими завданнями, які відповідають її можливостям та новій свідомості, слід відзначити, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів має на меті сформувати висококваліфікованих фахівців, які б орієнтувалися на формування гармонійної особистості дошкільника.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проведений аналіз не повністю розкриває сутність професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми в процесі статево-рольової соціалізації, тому подальшої розробки потребує питання визначення показників та рівнів такої готовності.

Література та джерела

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А.Абдуллина. – М., 1990. – 141 с.
2. Аблітарова А.Р. Особливості статеворольової соціалізації дошкільників різних етнічних груп: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / А.Р.Аблітарова. – К., 2010. – 23 с.
3. Богініч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти / О.Л.Богініч // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип.1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Григоренко Л.В. Формування готовності студентів педвузу до професійної діяльності в процесі самостійної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В.Григоренко – Харків, 1991. – 18 с.
5. Грищенко І.М. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євро інтеграційних процесів / І.М.Грищенко // Актуальні проблеми економіки – 2010 – № 7 – С.56-61
6. Москаленко В.В. Соціальна психологія. [Підручник.] Видання 2-ге виправлене та доповнене / В.В.Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2008 – 688 с.
7. Романова В.Г. Особливості статеворольової соціалізації підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / В.Г.Романова. – К., 2002 – 25 с.
8. Соціальна педагогіка. [Підручник.] / За редакцією проф. Капської А.Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468с.

В статье рассматривается актуальная проблема формирования в высших учебных заведениях готовности будущих социальных педагогов к полоролевой социализации дошкольников. Автор осуществляет концептуализацию и анализ сущности понятия «профессиональная подготовка» в педагогической и психологической научной литературе. В статье представлены результаты научных поисков, позволило раскрыть теоретические аспекты сущности проблемы, выявить особенности профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми в процессе их полоролевой социализации и определить критерии профессиональной готовности будущих социальных педагогов в этой сфере.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, поло-ролевая социализация, критерии профессиональной готовности..

The topical problem of future social teachers' readiness formation to preschoolers' gender-role socialization in higher education institutions has been presented in the article. The author has provided conceptualization and conducted analysis of the essence of "training" concept in pedagogical and psychological scientific literature. The article has presented the results of scientific research that had revealed the theoretical aspects of the gender-role socialization problem, has identified the characteristics of professional training of social teachers to work with children in the course of their gender-role socialization. It has identified and characterized the criteria of readyness of future professional social workers in this sphere. The necessity of such training of future social teachers in high school has beenrevealed in the issue. The authors' definition of future social teachers' training to preschool children's gender-role socialization has been presented in the article and it's which the author discuses as a part of the overall training of specialists in social pedagogy.

Key words: training, gender-role socialization, professional readiness criteria.

УДК 378.036

ЕСТЕТИЧНЕ В ПРИРОДІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИКО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Котєнєва Ірина Сергіївна
м.Старобільск

У статті визначено актуальність досліджуваної проблеми. Узагальнено сучасні наукові положення щодо сутності феномену естетико-екологічної культури та естетико-екологічної діяльності особистості. Проаналізовано й обґрунтовано естетичне в природі – предмет естетико-екологічної діяльності як засіб формування естетико-екологічної культури особистості. Охарактеризовано катарсис та естетико-екологічний катарсис. Описано особливості розробки виховних заходів як художньо-педагогічного цілого. Змістовно охарактеризовано виховний та розвиваючий ефект, що виникає при моделюванні на заняттях зі студентами спеціальних естетико-екологічних блоків.

Ключові слова: естетико-екологічна діяльність, естетико-екологічна культура, катарсис, естетико-екологічний катарсис, естетико-екологічний блок.

Постановка проблеми. Реалізація ідей української державності на основі корінної перебудови соціально-економічного, політичного, духовного життя нашого суспільства вимагає збільшення культуровагомості всіх соціальних процесів. Культура в самому широкому змісті слова повинна стати стабілізуючим фактором, що активізує, суспільну свідомість. Духовність як серцевина культури суспільства полягає, насамперед, у здатності людей до розуміння, співпереживання, творчості.

Педагогічна інтелігенція з її великим духовно-культурним потенціалом може зіграти вирішальну роль у подоланні суспільством глибокої кризи в різних сферах, у тому числі, – у взаєминах із природою. Тому, у нинішніх умовах розвиток естетико-екологічної культури особистості висувається в число пріоритетних. Це посилює увагу до професійно-практичної підготовки майбутнього педагога, досягнення якісно нового рівня.

Аналіз досліджень і публікацій Теоретико-методологічну розробку сутності духовної культури, її структури, соціальних функцій, зв'язки її з різними сферами життя суспільства й видами людської діяльності здійснили вчені філософи М.Бахтін, М.Бердяєв, В.Розанов, В.Соловйов, П.Флоренський. Проблему зв'язку мистецтва й духовної культури та його місця у її структурі вивчали Ю.Борев, О.Буров, В.Ванслов, Е.Володін, Ю.Давидов, А.Зись, В.Іванов, М.Киященко, О.Лармин, Ю.Лотман, Ю.Лукин, М.Овсянников, Ю.Фохт-Бабушкін, Г.Шевченко. Питання вивчення естетичних чинників природи як естетичної цінності розглядалися А.Гульною, О.Дробницьким, Д.Лихачовим, М.Мамардашвілі, Я.Минкявичусом, М.Пришвіним, Л.Столовичем. Взаємозв'язок естетичної й екологічної культури вивчали ГАпресян, С.Безклубунко, М.Поспєлов, І.Смольянинов, В.Шестаков, Л.Юлдашев.

Мета статті – проаналізувати й обґрунтувати естетичне в природі – предмет естетико-екологічної діяльності як засіб формування естетико-екологічної культури особистості.

Концепція нашого дослідження мала своїм стрижнем наступну ідею: естетичне в природі – предмет естетико-екологічної діяльності, засіб формування естетико-екологічної культури. Розробка зазначених взаємозв'язків повинна забезпечити досягнення мети дослідження: визначення оптимальних умов формування естетико-екологічної культури особистості. Дослідження показало, що такими умовами є: використання мистецтва для цілісного духовного впливу на особистість; підвищення оснащеності естетико-екологічної діяльності особистості одночасно на трьох рівнях(мотиваційному, теоретичному й практичному).

Відносини людини із природою завжди усвідомлювалися як процес взаємодії й взаємовпливу. Відповідно до росту інтелектуального, духовного й практичного потенціалу людства відбувалися зміни в системі „суспільство – природа": Від марновірного шанування й обожнювання природних сил до утвердження паритетних відносин з ними й грубим насильством над природним середовищем перебування, ігнорування стійких, закономірних зв'язків між її явищами.

Глобальна екологічна криза останніх десятиліть викликала позитивні процеси у світовій свідомості. Ідеї „скорення природи" перемінюються твердженням ідеалу „гармонійної взаємодії" з нею. Разом з тим, людство усвідомило, що сучасна екологічна криза носить не тільки матеріальний, але й духовний характер. Адже з Землі катастрофічно швидко зникає краса природи, її естетична цінність.

Аналіз естетичного в природі дозволив зробити наступні висновки:

- природа як естетична цінність є одним з компонентів духовної культури, у той же час її можна розглядати як один із засобів духовного, цілісного розвитку особистості;
- маючи об'єктивні естетичні якості, природа може задовольняти духовні інтереси й потреби людини;
- естетична цінність природи синтезує різноманітні духовно-практичні відносини людей.

Естетичні якості, об'єктивно властиві природному середовищу, дозволяють говорити про його специфічну функціональність. Аналогія функціонального призначення культурних феноменів – мистецтва й природи, дозволяє спиратись на структуру й властивості мистецтва для з'ясування системи функцій природи. Це значить, що мистецтво може розглядатися як модель природи в її естетичній якості й може озброювати людину досвідом спілкування із природою через досвід спілкування з мистецтвом.

Здійснений аналіз різних підходів до виділення функцій мистецтва, дозволив розробити систему естетико-екологічних функцій природи, представлених: гедоністичною, пізнавальною, комунікативною, патерналістичною і творчою.

Естетико-екологічне виховання виділяється як самостійний напрям у педагогіці завдяки тому, що має особливий власний предмет.

Предметом естетико-екологічного виховання є: краса самої природи; краса природи, відбитої в мистецтві; краса відносин людини до природи.

Краса в цьому випадку виступає узагальненою, інтегративною характеристикою об'єктів і закономірностей дійсності, втілюючи в себе одночасно і якість, і відношення.

Центральним моментом у розробці проблеми естетико-екологічного виховання є питання про сутність естетичного взагалі й естетичного в природі, зокрема. Ця категорія має давню історію наукової розробки, тому що виражає саму серцевину духовно-естетичних відносин людини до дійсності й несе в собі розгадку генезису мистецтва, його різноманітних соціальних функцій. Естетичне в мистецтві представлено в концентрованому, спеціально організованому виді, хоча, безумовна його присутність у житті суспільства, взаєминах людей, в об'єктах і явищах живої й неживої природи.

Слушною є думка А.Лосєва про те, що естетичне припускає таке внутрішнє життя предмета, що дано й зовні, і таке зовнішнє оформлення, що дає можливість безпосередньо бачити його внутрішнє життя. Тому те, що ми називаємо красою, гарним, прекрасним, є певного роду досягнення призначеного, гармонія внутрішнього, поставленого у вигляді мети і зовнішнього даного як досягнення цієї мети. На наш погляд, це визначення найбільш адек-

ватно розкриває сутність естетичного як у мистецтві, так і у природі, наголошуючи на діалектичному взаємозв'язку внутрішнього і зовнішнього, форми й змісту, мети й функції. Категорія прекрасного обов'язково співвідноситься з такими поняттями як потворне, піднесене й низинне, трагічне і комічне, що є базовими в естетиці. Мистецтво відбиває, творить світ за законами краси. У справжнім мистецтві неестетичне перетворюється в естетичне. Висловлена теза вимагає з'ясування критеріїв і показників естетичного, прекрасного в природному середовищі й відбитті в мистецтві.

Ми пропонуємо скористатися аналогією міжфункціонального призначення двох культурних феноменів – мистецтва й природи. Вихідна теоретична посилка може бути сформульована так: естетичне сприйняття природи аналогічне сприйняттю мистецтва. Ми естетично ставимося до явищ природи, начебто вони – твори мистецтва. Взагалі в естетичному світосприйманні кожна людина виступає якоюсь мірою художником. Вона – художник і глядач одночасно. Це значить, що мистецтво може розглядатися як модель природи в її естетичній якості; ставлення до мистецтва, досвід спілкування з ним озброює людину досвідом спілкування з природою. Насамперед, відзначимо, що мистецтво є поліфункціональною системою і багатство його функцій є проявом багатства його компонентів і форм їхньої взаємодії.

Розглянемо систему функцій, які виділяються дослідниками, для характеристики природи як естетичного феномену. Серед науковців домінує точка зору, що в основі виділення функцій мистецтва лежить розмаїття видів людської діяльності. Відповідно, які види діяльності людини в природі, такі і її функції. Через діяльність визначається людське ставлення до природи, а ставлення до природи є вона сама як естетико-екологічна цінність для людини.

Ю.Борєв, виходячи з поліфункціональності мистецтва, указує на такі його функції, як: суспільно-перетворююча (мистецтво як діяльність); пізнавально-евристична (мистецтво як знання й освіта); художньо-концептуальна (мистецтво як аналіз стану світу); функція передбачення (мистецтво як пророцтво); інформаційна й комунікативна (мистецтво як повідомлення й спілкування); виховна (мистецтво як катарсис; формування цілісної особистості); естетична (мистецтво як нормування творчого духу й ціннісних орієнтацій); гедоністична (мистецтво як насолода). Системостворюючим фактором, на думку автора, виступає функція соціалізації особистості й твердження її самоцінності.

За концепцією М. Кагана, соціальні функції мистецтва є складно організованою, багаторівневою, динамічною системою, у якій діють координаційні й субординаційні зв'язки. Соціально-організаційна функція характеризується як базова ланка всієї системи. В загальному вигляді в систему функцій входять: духовне піднесення людини; індивідуалізація соціуму; соціалізація індивідуума; естетичне оформлення колективних дій; „код" у спілкуванні культур; самосвідомість культури; естетичне вдосконалювання природного середовища, людського тіла; саморозвиток мистецтва.

Ю.Лукін аналізує функції мистецтва як підсистеми художньої культури, що задовольняє різноманіття людських потреб і втілює багатство проявів людської життєдіяльності. Бажаючи уникнути абсолютизації ролі однієї із функцій, автор не виділяє головної, наполягає на тому, що сила мистецтва – в одночасному, цілісному впливі на людину. Мистецтво характеризується наступними функціями: пізнавальна, соціальна, ціннісно-орієнтаційна, соціально-організуюча, семіотична (збереження й передача в системах знаків і символів художніх цінностей), комунікативна, гедоністична, видовищна (розвага, гра, відпочинок) і естетична (формування художньо-творчих здібностей у результаті спілкування з мистецтвом).

Л.Столович виводить свою систему функцій на основі виділення різних аспектів мистецтва. При цьому він вважає, що жодна функція мистецтва сама по собі, поза зв'язком з іншими не може бути правильно осмислена у своїй соціальній спрямованості. Завдяки таким аспектам мистецтва, як інформаційний, психологічний й оцінний, здійснюється пізнавально-оцінна функція. Соціальний, творчий і знаковий аспекти обумовлюють комунікативну функцію мистецтва. Психологічний, гедоністичний і творчий аспекти визначають функцію, яку можна назвати творчо-виховною – пробудження в людині творчих потенцій, у тому числі художньо-естетичних.

Принципово важливими для подальшого розгляду проблеми є наступні ідеї: поліфункціональний характер природи як естетичного феномену; наявність ієрархічної системи соціальних функцій природи; взаємозв'язок функцій природи зі структурою людської діяльності й потребами людей; цілісний вплив естетичного в природі на людину.

Головна специфіка соціальних функцій природи детермінується тим, що вона, у першу чергу, є матеріально-фізичний феномен, а потім – духовно-естетичний. Природа здійснює на людину цілісний духовно-фізичний вплив. При цьому людина вступає з нею у взаємодію теж як духовно-фізична істота, що цілісно проявляє свою життєву активність у єдності біологічного й соціального. Характер діяльності людини стосовно природи визначає її соціальні, у тому числі, специфічні естетико-екологічні функції. Ці функції вимагають визначення сутності естетико-екологічної діяльності. Ми визначаємо її як сприйняття, розуміння, спілкування, збереження й творчість естетичного в природі (у тому числі через мистецтво).

Головною естетико-екологічною функцією природи є катарсична. У ній підсумовуються всі попередні специфічні й неспецифічні функції природи.

Естетико-екологічний катарсис – це процес і результат цілісного духовно-фізичного піднесення особистості під впливом сприйняття, розуміння, спілкування, захисту й творчості естетичного в природі. Зміст і соціально-особистісне значення катарсису визначається, таким чином, змістом і значенням самої естетико-екологічної діяльності.

Катарсис є по своїй природі синтетичним і різнобічним феноменом, що включає в себе психофізіологічні, психологічні, соціально-психологічні, моральні, інтелектуальні фактори. Саме тому він характеризує цілісний вплив на цілісний світ людської особистості. Зрозуміло, що жоден з моментів в естетико-екологічному катарсисі не може бути абсолютизований. Катарсис містить несвідомі й свідомі моменти. Як процес він не усвідомлюється людиною, але, як результат завершеної естетико-екологічної діяльності, може бути усвідомлений, тому що особистість у цьому випадку сприймає й оцінює свій стан як би відсторонено. Катарсис має індивідуальні форми прояву в різних людей і може бути не тільки бурхливим, але й стриманим (залежно від їх психологічних, культурних й інших особливостей). У катарсисі ми бачимо, в першу чергу, духовне піднесення (домінування загальнолюдських гуманістич-них цінностей і ідеалів), а потім – духовне очищення (рятування від споживацьких, насильницьких принципів і підходів до природи). Катарсис затверджує позитивні зразки взаємодії з природою, з'єднані з глибоким особистісним переживанням її естетичних сторін. Однак, він не тільки естетичне відношення до прекрасного в природі або в мистецтві, але й відношення особистості до своєї естетико-екологічної діяльності. Особистість переживає, з одного боку, стан глибокого задоволення собою, своєю світоглядною позицією, а з іншого, сповнена особливим ентузіазмом, бажанням й умінням творити естетичне в природі.

Катарсис від естетико-екологічної діяльності значно багатший і складніший, ніж катарсис від сприйняття естетичного в мистецтві або в процесі художньої творчості. Катарсис – це не тільки естетичне переживання. Емоційно-почуттєвий компонент може розглядатися як центральний, але зовсім не єдиний. В естетико-екологічному катарсисі зли-

ваються, насамперед, інтелектуальні, емоційні, моральні компоненти, завдяки чому ми кваліфікуємо його як світоглядний інтеграл. При цьому катарсис не послідовно, а одночасно реалізує всі естетико-екологічні функції природи. Внутрішній механізм катарсису підкоряється закону єдності й боротьби протилежностей. У ньому зіштовхуються різні, часто протилежні, ідеї, почуття, потреби, оцінки способи діяльності. Взаємно координуючи один одного, вони впорядковуються в систему завдяки перевазі логічних, емоційних, моральних й ін. „аргументів" на користь світоглядної позиції. Твердження даної позиції як домінанти і свідчить про катарсис. Завершальна стадія катарсису встановлює духовно-психологічну рівновагу в суб'єкті естетико-екологічної діяльності. Реалізовані форми поведінки здобувають значення духовно-практичних цінностей для особистості і, закріплюючись у її досвіді, проектують майбутні дії та вчинки відносно природи.

Джерелом формування естетико-екологічної культури виступає як естетичне в природі, так і відбиття природної краси й гармонії в мистецтві. Найважливішою умовою реалізації специфічного шляху формування естетико-екологічної культури особистості є використання мистецтва, взаємодії різних його видів. Особливе виховне значення мистецтва обумовлене його цілісним впливом на інтелектуальну й емоційно-вольову сфери людини. Естетико-екологічне відношення виникає тоді, коли природа з'являється для суб'єкта як естетична цінність.

Наша концепція естетико-екологічної культури будується на ідеї художньої оснащеності естетико-екологічної діяльності. Оснащеність означає ступінь розвитку естетико-екологічних потреб й естетичних емоцій, рівень володіння естетико-екологічними знаннями й уміннями, необхідними для здійснення практичної поведінки.

Базою для розвитку естетико-екологічної свідомості особистості є глибокі науково-теоретичні знання про природу, про людину і її культуру, про відносини суспільства із середовищем своєї життєдіяльності.

Для навчання особистості сприйняттю естетичного в природі ми вважаємо за можливе використання методики, запропонованої Л.Виготським стосовно творів мистецтва. Відповідно до неї, „усякий твір мистецтва природно розглядається як система подразників, свідомо й навмисно організованих з таким розрахунком, щоб викликати естетичну реакцію. При цьому, аналізуючи структуру подразників, ми відтворимо структуру реакції" [2, с.34].

Краса в мистецтві й природі „схоплюється" майже миттєво й цілісно, що змушує думати, начебто цей процес скоріше ставиться до сфери несвідомого, ніж свідомого. Однак, ідучи шляхом домінантного аналізу природного образу прекрасної природи й художнього образу природи у творі мистецтва, можна закласти основи естетико-екологічної культури особистості. Мистецтво насолоди піддається вихованню, стверджував Л.Виготський.

Нам глибоко близька думка О.Леонтьєва про те, що розвиток особистості відбувається не стільки в сфері споживання, скільки в сфері творення. Тому засвоєння естетико-екологічних знань, сприйняття особистістю естетичного в природі обов'язково повинно бути доповнене його активним творенням в умовах педагогічного процесу. Це – дві взаємозалежні, взаємодоповнюючі складові частини нашої концепції, які забезпечують головну умову формування естетико-екологічної культури особистості. Розробка виховних заходів як художньо-педагогічного цілого, безсумнівно, буде цьому сприяти. Якщо скористатися аналогією, то правильно організований з методичної й художньо - естетичної точки зору виховний захід подібний твору мистецтва. Як видно, основним критерієм в оцінці виховних заходів, для розвитку естетико-екологічної культури, буде той же, що застосував для оцінки творів мистецтва Л.Толстой. „... Головна риса всякого щирого художнього твору – цілісність, органічність така, при якій найменша зміна форми порушує значення всього здобутку. У дійсному художньому творі – вірші, драмі, картині, пісні, симфонії – не можна вийняти один вірш, одну сцену, одну фігуру, один такт зі свого місця й поставити в інше, не порушивши значення всього здобутку, точно так само, як не можна не порушити життя органічної істоти, якщо вийняти один орган зі свого місця і вставити в інше" [7, с.161].

Вважаємо за необхідне чітко відповістити на запитання, чому виховний захід повинен бути художньо-педагогічним цілим. Він є педагогічним, по цілях і змісту, а художнім – по засобах і формі. Однак, як не можна повністю розділити зміст і форму (форма змістовна, зміст оформлений), так не можна поставити в абсолютну опозицію педагогічні й художні сторони у виховному заході.

Великий виховний, розвиваючий ефект виникає при моделюванні на заняттях спеціальних естетико-екологічних блоків, присвячених який-небудь одній проблемі. Наприклад, східний регіон України відноситься до степової зони, що дозволяє використати природну домінанту „степ" для виконання комплексу естетико-екологічних завдань. Створенню цілісного образу степу сприяли всілякі види діяльності, життєвого й художнього досвіду: сприйняття краси природи в природних умовах й у творах мистецтва; участь у педагогічній творчості (створення тематичних виховних заходів); використання образів природи з літератури, живопису, музики, художньої фотографії, пісенного мистецтва; застосування образно-художнього й понятєво-художнього аналізу; з'єднання чужого й власного естетико-екологічного досвіду.

Природними домінантами для подібних блоків естетико-екологічних завдань можуть бути обрані будь-які об'єкти і явища природи окремих регіонів України – Карпат, Полісся, Донбасу, Причорномор'я й ін. Наприклад, пора року, доби; тварини й птахи; дерева, чагарники, рослини; ріки, озера, струмки; садово-паркове мистецтво; мінерали й ін.

Хотілося б підкреслити найважливіші вимоги до побудови естетико-екологічних блоків: організація різноманітних видів діяльності; розвиток системи естетико-екологічних якостей і властивостей особистості – потреби в спілкуванні з природою, любові до неї, образного художнього мислення, естетичного смаку й ін.; висока художність використовуваних матеріалів; сполучення орієнтації на образ національної природи з розкриттям її багатства й виразності в інших культурно-географічних регіонах; розробка виховних заходів як художнього педагогічного цілого.

Висновок. Вищевикладене дозволяє стверджувати, що природа має великий виховний потенціал. Естетичне в природі (її краса, неповторність, естетична цінність) можуть виступати як засіб формування естетико-екологічної культури. **Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** пов'язуємо із забезпеченням й оптимізацією цілісного освітньо-виховного середовища внз, формуванням естетико-екологічної культури майбутніх учителів.

Література та джерела

1. Борев Ю.Б. Эстетика / Юрий Борисович Борев. − М :Политиздат, 1981. − 399 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. -М.: Педагогика, 1991. − 480 с.
3. Каган М.С. Социальные функции искусства / Моисей Самойлович Каган. - Л.: Знание, 1978. − 34 с.
4. Лосев А.Ф. Дерзание духа/ Алексей Фёдорович Лосев. − М.: Политиздат, 1988. − 366 с.
5. Лукин Ю.Б. Художественная культура зрелого социализма / Юрий Борисович Лукин. − М. :Искусство, 1977. − 271 с.
6. Столович Л.Н. Философия красоты / Леонид Наумович Столович. − М.: Политиздат, 1978. − 118 с.
7. Толстой Л.Н. Что такое искусство? Собр. соч.:В 20-ти т. − М, 1964. − Т.15. − С.156-161

В статье определена актуальность исследуемой проблемы. Проанализировано и обоснованно эстетичное в природе – предмет эстетико-экологической деятельности, как средство формирования эстетико-экологической культуры личности. Определена главная эстетико-экологическая функция природы – катарсическая. Представлена особенность разработки воспитательных мероприятий, как художественно-педагогического целого. Содержательно охарактеризован воспитательный и развивающий эффект, который возникает при моделировании на занятиях со студентами специальных эстетико-экологических блоков

Ключевые слова: эстетико-экологическая деятельность и культура, катарсис, эстетико-экологический катарсис, эстетико-экологический блок.

The author of the article has considered the problem formation of ecological culture of an individual. In the article the urgency of the investigated problem has been defined. Modern scientific positions on the essence of the phenomenon of aesthetics-ecological culture and aesthetics-ecological activity of a person have been generalized. The basic idea has been formulated: aesthetics-ecological culture, position, activity, aesthetics-ecological-pedagogical activity. Aesthetics in nature – subject of aesthetics-ecological activity, as a mean of formation of aesthetics – ecological culture of a person has been analysed and proved. Potential of the aesthetic in nature, having big educational potential, has been analysed. The analysis of different approaches selection on functions of art has been conducted, allowing to represent the system of aesthetics-ecological functions of nature. It has been determined that main aesthetics-ecological function of nature is the Qatar. Main features of educational actions development have ben defined: art and decorative-pedagogical. Educational and developing effect has been informatively described, which arises while modeling with students on lessons of special aesthetics-ecological blocks.

Key words: aesthetic-ecological activity and culture, Qatar, aesthetics-ecological Qatar, aesthetics-ecological block.

УДК 378.096.373.51

ПРО СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Котєнєва Юлія Миколаївна
м.Старобільск

У статті визначено актуальність досліджуваної проблеми для сучасної теорії та практики. На основі проведеного аналізу наукових підходів до визначення понятійного кола дослідження представлено особисте визначення поняття „професійна кар'єра", „кар'єрна компетентність" (як здатність до кар'єрного цілепокладання, кар'єрного планування і вирішення кар'єрних проблем),„кар'єрнасамоефективність" (self-efficacy). Ретельно проаналізовано можливості компетентністного, змістовного та процесуального підходів щодо визначення структурних компонентів професійної кар'єри. Змістовно охарактеризовані складові професійної кар'єри студента педагогічного коледжу: аксіологічний („кар'єрне ядро"), гносеологічний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Ключові слова: кар'єра, професійна кар'єра, кар'єрограма, кар'єрнасамо ефективність(self-efficacy), кар'єрне ядро, кар'єрна компетентність, кар'єрний маршрут, програма Self-branding.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві триває період активних соціально-економічних перетворень, що обумовлюють зміну характеру вимог, пропонованих майбутньому фахівцеві. У зв'язку з цим однією з найважливіших проблем педагогічної освіти стає пошук нових підходів до підготовки компетентних, висококваліфікованих фахівців конкурентоспроможних на ринку праці, відповідальних, цілеспрямованих, готових до реалізації особистої професійної кар'єри. За таких вимог одним з пріоритетних завдань сучасної професійної освіти в Україні є підготовка конкурентоспроможного, компетентного фахівця зі сформованими уявленнями про майбутню професійну кар'єру вже на етапі фахової підготовки.

Професійне становлення особистості здійснюється успішно, якщо в процесі навчання формується система адекватних уявлень про професійну кар'єру, які впливають на формування життєвих та професійних планів особистості, організують і спрямовують її активність, надають їй якісну своєрідність, неповторний індивідуальний і соціальний вигляд. Наявні в суб'єкта уявлення про професійну кар'єру впливають на професійний розвиток, і виступають у якості регуляторів професійного самовизначення.

Аналіз досліджень і публікацій. Професійна кар'єра осмислюється сучасними науковцями (К.Абульхановою-Славською, З.Акбієвою, М.Александровою, С.Джанер'ян, Е.Зеєром, Н.Кірт, Є.Клімовим, А.Марковою, Л.Мітіною, Є.Могильовкіним, О.Молл, М.Пряніжніковим, О.Садон, О.Цариценцевою) як важливий показник розвитку людини в соціальній системі, пов'язаний зі знаходженням професійної самоідентичності, мобільністю, відповідальністю, прийняттям культури, ціннісних орієнтацій професійного середовища, безперервної самоосвіти, саморозвитку, самоактуалізації. У педагогічних дослідженнях останніх років (Т.Жданко, М.Морозова, А.Нагорная, М.Хортова) проблеми становлення професійної кар'єри розглядаються в рамках професійного самовизначення і становлення, конкурентоспроможності. Усі дослідники відзначають, що в період одержання професійної освіти немає усвідомленості студентами важливості цього етапу для майбутнього професійного і кар'єрного розвитку. Це проявляється у відсутності постановки кар'єрних цілей, планів, невмінні організувати свою діяльність відповідно і до них адекватно оцінити свої можливості в професійному і кар'єрному розвитку.

Серед закордонних досліджень слід особливо виділити внесок А.Бандури (A.Bandura), який розглянув ключову особистісну детермінанту професійного й кар'єрного успіху самоефективність (self-efficacy); Дж.Роттера (J.Rotter) у вивченні особистісних факторів(locusofcontrol), що забезпечують успішну професійну кар'єру, М.Лондона (M.London), який увів у понятійний апарат сучасної закордонної теорії кар'єри терміни: „кар'єрний інсайт" (careerinsight), „ідентифікація з кар'єрою "(careeridentity), „кар'єрна стійкість" (careerresilience); Д.С'юпера (D.Super) – концепція „життєвих кар'єр"; Д.Хол і Ф.Марвіс (D.Hall, P.Mirvis) – концепція поліваріативної кар'єри; Е.Шейн (E.Schein) – теорія ключових моментів кар'єри – „кар'єрних якорів", а також роботи

з мотивації до кар'єри Р.Ное, А.Ное й Дж.Бахубер (R.Noe, A.Noe, J.Bachuber).

Мета статті – проаналізувати й обґрунтувати складові професійної кар'єри студентів педагогічного коледжу.

Узагальнюючи наукові положення щодо сутності феномену професійної кар'єри,слід відзначити принципову позицію щодо взаємозв'язку професійної кар'єри та професійної особистісної самореалізації людини: з одного боку, професійна кар'єра зумовлює активне пристосування людини до професії, з іншого – саме професійна сфера виступає простором досягнення такої кар'єри, самореалізації особистості. Тобто, важливим принципом формування уявлень про професійну кар'єру слід розглядати спрямованість на професійне функціонування як передумови особистісної успішності.

Варто відзначити також взаємозумовленість двох векторів: професійної кар'єри сприяє подальшому професійному розвитку особистості, а з іншого боку –подальший професійний розвиток зумовлює й активність людини щодо власної професійної кар'єри .

Зміст поняття „професійна кар'єра" стрімко міняється. Якщо традиційно під професійною кар'єрою розумілося просування співробітника по службових сходах організації в рамках сфери його професійної діяльності, то в наш час усе більший акцент ставиться на тому, що кар'єрний ріст може здійснюватися тільки шляхом придбання фахівцем необхідних компетенцій, які дозволили б йому зайняти нові, більш високі позиції в організації й вийти на принципово новий рівень відповідальності.

На основі проведеного аналізу наукових підходів до визначення понятійного кола дослідження ми зробили висновок, що професійна кар'єра – це траєкторія професійного просування, що відбиває взаємозв'язок процесів внутрішнього розвитку особистості, який включає професійний ріст як накопичення і розвиток досвіду,знань, умінь та навичок і її зовнішнього руху в освоєнні соціального простору, який здійснюється як поліваріативний кар'єрний розвиток у трудовій діяльності. Таким чином, ми розглядаємо професійну кар'єру з позицій уявлень суб'єкта про власний шлях особистісного і професійного розвитку, самореалізації в професійній діяльності, з позицій уявлень кар'єри вже в процесі професійної освіти, забезпечуваної цілеспрямованим навчанням у педагогічному коледжі. На нашу думку, професійна кар'єрає не тільки результатом професійної діяльності, але і об'єктом усвідомленого розвитку. Період навчання в системі професійної освіти є не тільки початковим етапом у становленні професіонала і придбанні професійного досвіду, але і початковим кар'єрним етапом.

Згідно з кар'єрним підходом (Є.Могильовкіна) підготовка конкурентоспроможних фахівців має на увазі розвиток у студентів компетенцій в кар'єрній підготовці, які дозволять їм розробляти й реалізовувати кар'єрний сценарій, представляти особисту кар'єрограму [2].

Слушною для нашого дослідження є позиція Л.Горюнової, Е.Зеєра, І.Зимньої, Л.Мітіної, Є.Могильовкіна, О.Садон, І.Янченко, які вважають, що в основі професійної кар'єри лежить компетентність, властивість фахівця, яка забезпечує його фізичну, психічну, духовну і професійну відповідність вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, службової посади. Це дає можливість розглядати професійну кар'єру зі змістовної точки зору.

Розглядаючи структуру професійної кар'єри зі змістовної точки зору, ми беремо за основу професійну компетентність і її складову кар'єрну компетентність, структура якої на думку Є.Могильовкіна, включає: мотиваційну, когнітивну; особистісну і аксіологічну складові, під якою науковець розуміє набір вмінь, які дозволяють вільно оперувати знаннями і інструментами для вирішення кар'єрних завдань і реалізації кар'єрних цілей [2]. Якщо говорити про співвідношення кар'єрної і професійної компетентності в цілому, то професійну компетентність можна представити як набір певних компетенцій, частина з яких є властиво професійними, а частина, крім впливу на ріст професійної майстерності, впливають на кар'єрну компетентність. Вони тісно взаємозалежні і логічно припустити, що розвиток однієї повинен впливати на розвиток іншої. Таким чином, для успішної професійної кар'єри важлива наявність як професійних, так і кар'єрних компетенцій.

У рамках нашого дослідження в тимчасовому відрізку професійної підготовки в педагогічному коледжі під кар'єрною компетентністю ми будемо розуміти систему уявлень про професійну кар'єру. Можливості та шляхи кар'єрного росту. Уміння прогнозувати майбутню професійну кар'єру і долати кар'єрні кризи, а також „кар'єрну самоефективність" (self-efficacy) як здатність до кар'єрного цілепокладання, кар'єрного планування і вирішення кар'єрних проблем. Кар'єрна компетентність є своєрідним психолого-педагогічним показником, який визначає, які саме з напрацьованих якостей, умінь і здібностей сприяють вирішенню складних завдань становлення професійної кар'єри.

Аналізуючи структуру професійної кар'єри з точки зору процесу досягнення кар'єрних цілей, ми опираємося на процесуальний підхід Т.Неструєвої [4],яка описує кар'єру як трикомпонентну структуру, що включає цільовий, процесуальний і результативний компоненти. Взаємозв'язок цих компонентів забезпечується тимчасовим аспектом цілепокладання. Підхід до розгляду структури професійної кар'єри із процесуальної точки зору можна вважати технологією виявлення крапок кар'єрного росту усередині кожного з етапів професійної кар'єри. З іншої боку, такий підхід забезпечує розуміння як самим суб'єктом, так і зацікавленої в його кар'єрному рості організації (педагогічному коледжі) можливостей керування становленнями кар'єри в цілому як процесом.

Враховуючи змістовний і процесуальний підходи до розгляду структури професійної кар'єри, які мають місце в педагогічних дослідженнях останнього часу, можна стверджувати, що в проходженні кожного елемента процесуальної структури професійної кар'єри беруть участь усі складові змістовної структури: когнітивний (кар'єрне цілепокладання і планування); мотиваційно-діяльнісний (самоефективність, мотивація до кар'єри, уміння вирішувати кар'єрні проблеми); особистісний (відповідальність і адаптивність); аксіологічний (кар'єрні орієнтації); процесуальний (кар'єрні стратегії, тактики, темпи, етапи, періоди, фази).

Аналіз сутнісних і процесуальних характеристик досліджуваного феномену у взаємозв'язку з професійною підготовкою студентів в педагогічному коледжі зумовили висновок, що в діяльнісному вимірі професійна кар'єра включає такі структурні компоненти, як аксіологічний, гносеологічний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний, в особистісному – розглядається як сукупність професійних та особистісних якостей. Уважаємо, що дана структура дозволить виявити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити результативність педагогічних умов, що сприяють формуванню уявлень про професійну кар'єру в студентів педагогічного коледжу.

Аксіологічний компонентпрофесійної кар'єри студентів пов'язаний із ціннісно-мотиваційним опосередкуванням процесу професійної підготовки у коледжі, становленням професійної самосвідомості, розвитком мотиваційних комплексів особистості. Це своєрідне „кар'єрне ядро", ціннісно-значеннєвий компонент особистості, який закладається на першому курсі навчання в коледжі, а потім розвертається протягом трудової діяльності при сприятливих умовах або „звивається" при несприятливих. Пов'язаний із наявністю в студентів усталеної професійно-педагогічної спрямованості**,** інтересів та потреб, усвідомлення значущості обраного фаху, усвідомлення соціальної відповідальності за якість і результат своєї професійної діяльності. Характеризується: позитивним відношенням до побудови професійної

кар'єри, мотиваціями досягнення, інтересом і усвідомленням значимості професійної діяльності й кар'єрного росту, актуалізацією цінностей, спрямованих на розвиток необхідних уявлень з метою здійснення кар'єри в обраній сфері діяльності, професійно-ціннісними і кар'єрними орієнтаціями, кар'єрним цілепокладанням, прагненням до успіху в досягненні особистої кар'єри в обраній сфері діяльності, прагненням до самовираження і самореалізації особистості в професійній діяльності, готовності до творчої й освітньої діяльності, самовдосконаленню.

Формування аксіологічного компоненту професійної кар'єри має розглядатися з точки зору не лінійності, що зумовлює визнання розвитку людини як складної системи, та ґрунтується на принципах саморозвитку, самодетермінації. незворотності.

Гносеологічний компонент припускає наявність і постійне відновлення знань про область, об'єкти і види обраної професійної діяльності, можливі шляхи розвитку кар'єри і необхідні компетенції для успішного кар'єрного росту, що дозволяє прогнозувати, планувати кар'єру. Характеризується усвідомленням періоду одержання професійної освіти як базового етапу становлення професійної кар'єри. Наявністю і постійним відновленням знань про особливості професійної діяльності, включаючи область педагогічної діяльності, об'єкти і види педагогічної діяльності, професійні завдання, тобто все, що зв'язане уявленнями про професію. Знаннями про типи, етапи, стратегії, можливі шляхи розвитку професійної кар'єри, компетенції необхідні для успішної професійної кар'єри, що дозволяє прогнозувати, планувати кар'єру через її уявлення про професійний майбутнє і себе як професіонала в цьому майбутньому. Знанням вимог до особистих якостей, професійно важливих якостей фахівця. Знанням характереологічних особливостей особистості професіонала й вимогах до нього, тобто уявлення про професіонала (образ професіонала, ідеального вчителя) і себе як майбутнього професіонала.

Дослідники Д.С'юпєр, О.Кібанов, А.Толстая уважають період одержання професійної освіти важливим базовим етапом у розвитку кар'єри, однак багато абітурієнтів вибирають напрямок підготовки в коледжі інтуїтивно, не маючи чітких уявлень про обрану професійну діяльність, внаслідок чого не можуть виробити індивідуальний кар'єрний маршрут, розробити кар'єрний сценарій. У той час як сучасні соціально-економічні відносини змушують людину аналізувати власну цінність у соціумі, задумуватися про свої компетенції та шляхи розвитку кар'єри в процесі одержання професійної освіти. Тому саме аналіз своїх мотивів, потреб, ідеалів, цілей, необхідних знань, і особистих якостей дозволить організувати процес професійної освіти відповідно до кар'єрного маршруту, перспективних планів на подальшу професійну діяльність і кар'єру.

Більшість дослідників Б.Ананьєв, Е.Зеєр, Є.Клімов, В.Шадрикові ін. провідне завдання сучасної професійної підготовки бачать у керованості процесом професійного становлення зі стійкою позитивною спрямованістю. Що можливо лише на підставі методологічного визнання в якості детермінуючих факторів для студента його потреб, мотивів, цілей, здібностей, активності, інтелекту і інших індивідуальних особливостей. У такому випадку, якщо облік зазначених позицій здійснюється через зміст освіти, варіативність програм, технологій навчання та організацію навчального процесу, процес професійного становлення особистості стає несуперечливим і, отже, ефективним.

Однак якими б сильними не були мотивація, розумовий і емоційний конструкт, тільки занурення в діяльність розбудовує людину охарактеризуємо наступний компонент.

Діяльнісний компонент професійної кар'єри характеризується включенням в освітню діяльність на етапі одержання професійної освіти й у професійну діяльність по її закінченню в якості суб'єкта діяльності, у самоорганізації своєї „безперервної освіти протягом усього життя", що є важливою умовою її особистісного, професійного розвитку й кар'єрного росту. Організацією діяльності по накопиченню й розвитку знань, умінь, навичок, необхідних в обраній педагогічній діяльності й сприяючих успіху в професійній кар'єрі. Розробкою. особистого кар'єрного маршруту та програми Self-branding.

Однієї з характеристик діяльнісного компоненту професійної кар'єри є висока самоефективність особистості, як важлива умова її особистісного й професійного розвитку і кар'єрного росту; планування кар'єри, у процесі якого студенти визначають мету, уточнюють цінності й можливості, визначають етапи досягнення цілей, що створює в сьогоденні емоційно привабливий образ життєвої перспективи. Здатність людини індивідуально сприймати, організовувати й виконувати дії, необхідні для реалізації професійної кар'єри визначається як кар'єрна самоефективність. Рівень кар'єрної самоефективності впливає на поведінку людини в напрямку досягнення цілей кар'єрного розвитку, які конкретні зусилля вона додає для цього, наскільки наполегливо прагне до поставленої мети професійної кар'єри.

Найбільший вплив на підвищення самоефективності має успіх у вирішенні тих або інших завдань. Самоефективність забезпечує гнучкість і активність у виконанні діяльності, побудові відносин з колегами, поєднуючи соціалізацію (організаційну) і індивідуалізацію (що проявляється в гнучкості поведінки) в освоєнні соціального простору організації й присвоєнні її організаційної культури [9].

Особистість, що вважає себе самоефективною, уявляє кар'єрний сценарій (очевидний план розвитку кар'єри як результат взаємодії людини та її організаційного і соціального оточення). Процес планування кар'єри полягає в конкретизації й узгодженні життєвих і професійних цілей і цінностей особистості, визначенні етапів, засобів досягнення мети. При цьому актуалізуються у свідомості і закріплюються в діяльності основні компоненти процесів особистісного і професійного самовизначення [9].

Рефлексивно-оцінний компонент професійної кар'єри проявляється в здатності до аналізу вимог, пропонованих до особистості з боку професійного середовища, адекватній оцінці власних можливостей для професійного і кар'єрного росту, плануванню стратегії свого кар'єрного росту, здатності до рефлексії з метою подолання кар'єрних криз, вирішення кар'єрних проблем і досягнення задовольняючої особистість кар'єри. Саме рефлексивно-оцінний компонент у структурі професійної кар'єри забезпечує процес осмислення й усвідомленість вибору при здійсненні діяльності, реалізації рішень опираючись на внутрішній досвід і оцінку власної діяльності і її результатів, усвідомлення того як людина сприймається й оцінюється іншими, створює передумови для здійснення оперативної корекції власного професійного розвитку, професійної успішності.

У визначенні сутності рефлексивно-оцінного компоненту професійної кар'єри студентів педагогічного коледжу ми спираємося на теоретичні положення А.Карпова, О.Семенова, Ю.Степанова, Г.Щедровицького, М.Уолесса (M.Wallace).

У контексті проблеми формування уявлень про професійну кар'єру студентів педагогічного коледжу особливого значення набуває саме особистісна рефлексія як осмислення людиною себе та своєї діяльності, загальний механізм якої представлено Г.Щедровицьким як модель „рефлексивного виходу" суб'єкта за межі здійснюваної діяльності [8]. Навички рефлексивної діяльності є неодмінним елементом успішності професійної діяльності педагога, оскільки, саме активізація рефлексивних процесів дозволяє педагогу підключати механізми внутрішні, гнучко реагувати на ситуацію, аналізувати доцільність та ефективність педагогічних дій. Відповідно усвідомлення своїх потенційних можливостей та перспектив стимулює до пошуку та творчості. Починаючи з рефлексії мотивів, бажань, орієнтацій і вибору напрямку професійної діяльності, своїх

здібностей протягом усього періоду одержання професійної освіти, можлива організація діяльності в напрямку своєї мети, кар'єрного маршруту та сценарію.

Виділені складові професійної кар'єри студентів узгоджуються з кваліфікаційною характеристикою випускника педагогічного коледжу, оскільки в єдності є „ фундаментом ", що забезпечує особистісно значимий зміст освітньої, а в перспективі й професійної діяльності; усвідомлену організацію процесу професійної освіти, спрямованого на придбання та розвиток компетенцій, які відносяться до різних видів професійної діяльності; наявність і розвиток цінностей професійної діяльності, що сприяють мотивації безперервної освіти протягом життя.

Висновок. Вищевикладене дозволяє стверджувати, що аналіз філософської, соціальної, психолого-педагогічної літератури з проблем професійної кар'єри довів її змістовну складність та багатоаспектність, оскільки вона поєднує великий фонд наукових знань з різних галузей. Вивчивши і проаналізувавши підходи і визначення, введені вченими різних галузей, ми дійшли висновку, що основою поняття „професійна кар'єра" визначено професійну діяльність, спрямовану на самореалізацію особистості, вона має певну структуру, де всі елементи тісним образом взаємозалежні між собою. Професійна кар'єра вчителя це не стільки просування в організаційній ієрархії або послідовність роду занять протягом життя („вертикальна кар'єра"), а кар'єра усередині професії, кар'єра становлення професіонала („горизонтальна" професійної кар'єри вчителя). Сутністю розвитку горизонтальної ПК вчителя є усвідомлений професійний ріст, що визначає професійну впевненість і підвищену відповідальність учителя за результати власної діяльності, що робить його конкурентоспроможним.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження пов'язуємо із забезпеченням й оптимізацією процесу фахової підготовки у педагогічному коледжі, формуванням у студентів уявлень про професійну кар'єру.

Література та джерела

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегияжизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. − М.: Изд-во Мысль, 1991. − 299 с.
2. Могилёвкин Е.А. Психолого-акмеологическая концепция карьеры профессионала: Монография / Евгений Александрович Могилевкин. − Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2005. − 266 с.
3. Молл Е.Г. Психология управленческой карьеры: дис. … доктора психол. наук: 19.00.03 / Елена Георгиевна Молл. − СПб., 1994. − 486 с.
4. Невструева Т.Х. Динамика карьерных ориентации личности руководителя /Т.Х.Невструева, Т.Г.Гнедина // Социальные и гуманитарные науки. − 2006. − №1 (09). − С.51-59
5. **С**адон Е.В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста: дис. … канд. психол. наук: 19.00.03 / Елена Владимировна Садон. − Владивосток, 2009. − 219 с.
6. Толстая А.Н. Управление карьерой в организациях / А.Н.Толстая // Психология управления: учебное пособие; под ред.А.В.Федотова. − Л.: Наука, 1991. − 236с.
7. Цариценцева О.П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг / Оксана Петровна Цариценцева. − Оренбург: Изд-во РИО ОУНБ им.Н.К. Крупской, 2009. − 186 с.
8. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности / Георгий Петрович Щедровицкий. Вопросы методологии. − 1994. − №3-4 (№15-16). − С.76-121
9. Янченко И.В. Формирование карьерной компетентности студентов в профессиональном образовании: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Янченко Инна Валериевна. − Красноярск, 2013. − 251 с.

В статье обобщены современные научные подходы относительно сущности феномена профессиональной карьеры. На основе проведенного анализа научных подходов к определению понятийной области исследования представлено определение понятия „профессиональная карьера", „карьерная компетентность", „карьерная самоэффективность" (self-efficacy). Проанализированы возможности компетентностного, содержательного и процессуального подходов относительно определения структурных компонентов профессиональной карьеры. Охарактеризованы составляющие профессиональной карьеры студента педагогического колледжа: аксеологический („карьерное ядро"), гносеологический, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Ключевые слова: карьера, профессиональная карьера, карьерограмма, карьерная самоэффективность (self-efficacy), карьерное ядро, карьерная компетентность, карьерный маршрут, программа Self-branding.

In the article the urgency of the investigated problem for the modern theory and practice has been presented. The position of principle concerning interrelation of professional career and professional personal self-realisation has been defined. On the basis of the spent(lead) analysis of scientific approaches to definition of conceptual area of research the definition to the following notions has been provided: „professional career", „career competence" (as ability to career the purpose formulation is presented, to career planning and the decision of career problems), „career self-efficiency" (self-efficacy). Possibilities of competence, substantial and remedial approaches concerning definition of structural components of professional career have been scrupulously analysed. Components of professional career of a student of pedagogical college has been substantially characterised: the valuable („a career kernel"), gnoseological,aactivity, reflective (reflectively)-estimated. Self-efficiency of a person, as the important condition of its(her) personal and professional development and career growth and career planning that is the basis for working out of a personal career route and program self-branding is caused.

Key words: career, professional career, movement way to career (open-cast mine), career self-efficiency (self-efficacy), a career kernel, career competence, a career route, program self-branding.

УДК 378.147:811

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ РОЗУМІННЮ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Кравчина Тетяна Володимирівна
м.Хмельницький

Основна функція методики навчання розумінню іншомовного наукового тексту на уроці іноземної мови - забезпечити емоційний вплив на студентів, активізувати резервні можливості особистості, полегшити опанування знаннями, уміннями та навичками, сприяти її актуалізації, створити умови для активної розумової діяльності її учасників. Методика впливає і на викладача, сприяє розвитку його особистості як фахівця, примушує постійно працювати над собою, удосконалювати педагогічну майстерність.

Ключові слова: вправи, текст, слово, розуміння.

Постановка проблеми та її актуальність. Сучасні інтеграційні процеси в Україні відкривають можливості студентам ознайомлення і безпосередньої участі в культурних, економічних, медичних та інших досягненнях світової цивілізації. Тому першочергове значення в цьому процесі відіграє вивчення, знання, розуміння іншомовних наукових текстів, як засобу спілкування і є важливим інструментом для інтеграції студентів та засобом відкриття і пізнання світу та інновацій з професійного напряму підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Враховуючи практичну відсутність наукових праць, присвячених вивченню методик навчання розумінню іншомовного тексту студентами ВНЗ, як окремому методу навчання в сучасній психології і педагогіці, предмет дослідження знаходиться у зоні дефіциту наукової рефлексії. Втім існує низка дослідників, практиків і теоретиків, які хоч і побічно, але допомагають його артикулювати: Л.І.Романовська, З.І.Кличникова, Г.В.Рогова, С.К.Фоломкіна, Н.В.Мосьпан тощо.

Метою статті є проаналізувати методику розуміння іншомовного тексту, а саме: охарактеризувати етапи роботи над текстом.

Виклад основного матеріалу. Створюючи дану методику навчання розумінню іншомовного тексту, ми спиралися на вчення, розроблене П.Я. Гальперіним та його послідовниками про поетапне формування розумових дій, суть якого полягає в тому, «що психічна діяльність є результатом перенесення зовнішніх матеріальних дій в план відображення — в план сприйняття уявлень і понять. Процес такого перенесення здійснюється завдяки ряду етапів, на кожному з яких відбувається відображення і відтворення дії і його систематичні перетворення» [1]. Оскільки об'єктом навчання розумінню в нашому дослідженні виступають спеціальні тексти, ми вважаємо за доцільне скоректувати структурний ланцюг, що реалізовує розуміння, замінивши поняття *слово* на *термін.* Тому нам представляється доцільним звернення до наступних *блоків,* на яких будувалася наша методика навчання розумінню іншомовного тексту.

1-й блок − осмислена робота над *терміном;*

2-й блок − осмислена робота над *реченням;*

3-й блок − осмислена робота над *текстом* в цілому.

При розгляді першого блоку ми виходили з наступних важливих для нас *конкретних положень:*

1. Робота над іноземним спеціальним словом із залученням умінь рефлексій розвиває здібність до прогнозування, а також мовну здогадку, без яких неможливо представити цілісного сприйняття смислу іншомовного тексту.

2. Установка на звернення до аналізу рефлексії повністю виключає механічне звернення до словника при першій зустрічі з незнайомим спеціальним словом та вимагаючи первинного аналізу цього слова, його обдумування, складання гіпотези і лише потім перевірку цієї гіпотези в словнику.

3. Поетапний аналіз із залученням відомостей з історії мови або словотворчий аналіз є активною роботою думки, що сприяє *осмисленому* запам'ятовуванню.

4. Звернення до словника після гіпотези означає свідомий пошук, в ході якого студент точно знає, що він шукає, і тому володіє критерієм для правильного вибору серед безлічі перерахованих в словарній статті значень.

5. Правильно здогадавшись про значення спеціального слова, студенти набувають впевненості в своїх силах, що поступово приводить до зміцнення внутрішньої мотивації і бажання ставити перед собою творчі завдання більш високого рівня і самостійно вирішувати їх. Навик розвивається у міру його застосування. На певному етапі студенти виявляють, що величезна кількість «незнайомих» спеціальних слів при найближчому розгляді виявляється знайомою. Це приносить відчуття задоволення, підвищує ефективність засвоєння лексичних одиниць, в нашому випадку частіше − термінів.

Таким чином, активізація умінь рефлексій в роботі над іншомовним словом має на увазі систематичне прагнення сприймати кожне незнайоме спеціальне слово (або ж знайоме слово, але в новому контексті) на основі попередніх знань, в контексті попереднього мовного досвіду. З цієї точки зору методично доцільним представляється виділення 3-х категорій слів: 1) спеціальні слова, розуміння яких відбувається через усвідомлення їх графіки; 2) спеціальні слова, які усвідомлюються за допомогою звернення до їх структури; 3) спеціальні слова, значення яких встановлюється за допомогою аналізу контексту, тобто через розуміння сусідніх з ними слів.

Якщо слова першої категорії представляють знайомі для студентів поняття, розуміння здійснюється безперекладним шляхом, а лексичні одиниці, що відносяться до інших двох категорій, вимагають від студентів певних розумових операцій – словотворчого аналізу, залучення відомостей з історії мови, а також часто супроводжуються зверненням до словника.

У прямій залежності від категорії слова знаходиться і спосіб семантизації, якого найефективніше дотримуватися. У методичній літературі нараховується більше 10 способів семантизації, тобто розкриття значення незнайомих слів в процесі їх розуміння при читанні іншомовного тексту. Спосіб семантизації залежить не тільки від лінгвістичних чинників − специфіки слова, приналежності його до тієї або іншої категорії, − але і від психолого-педагоічних, вікових особливостей навчаючих, ступеня їх підготовленості.

У тому випадку, коли термін англійською мовою має деяке співзвуччя з рідною мовою студентів, доцільне розкриття його значення по аналогії з рідною мовою: *Problem* − проблема, *charakterise* − характеризувати і т.п.

Деякі лексичні одиниці найефективніше розкриваються за допомогою наочності: *Stepfather, Grandfather, father* і т.п.

Ефективним способом семантизації є розкриття значення лексичної одиниці за допомогою синонімів і антонімів. Даний спосіб є, на наш погляд, корисним в плані активізації розумової роботи студентів, які використовують для цієї діяльності свій накопичений мовний досвід, розширюючи і збагачуючи його: *important-necessary, happy-sad, good-bad.*

Найчастіше в процесі читання методично доцільно орієнтувати студентів на контекст і залежно від значення сусідніх слів і мовної здогадки розглядати значення конкретної лексичної одиниці. Для повнішого і точнішого виявлення значень термінів необхідне звернення, в першу чергу, до контексту на рівні речення. При описі методики роботи над другим блоком ми виходили з наступних *положень:*

1. Речення визнається найменшою самостійною одиницею тексту, в якому функціонують лексичні одиниці

іншомовного тексту і на основі якого можна проводити їх первинне розуміння.

2. Розуміння речення здійснюється на основі розуміння смислу цілого тексту і в той же час смисл тексту залежить від кожного окремого речення, що входить до його складу, оскільки в тексті всі елементи є структурно-значущими.

3. Взаємодією мовні елементи володіють тільки в системі речень в контексті певного іншомовного тексту, де вони виступають неізольовано, а у взаємодії з іншими мовними елементами іноземної мови.

4. Розгляд граматичних і синтаксичних мовних явищ на рівні речення або словосполучення при їх розумінні є виправданим тільки при виникненні труднощів, що гальмують процес цілісного сприйняття тексту, в усіх інших випадках є неприпустимим.

5. При роботі з окремим реченням або словосполученням потрібно прагнути до вирішення основної задачі − зрозуміти цілісний смисл тексту, проникнутися його ідеями і думками і використовувати інформацію з нього для осмислення явищ дійсності і задоволення професійного інтересу.

В процесі роботи над окремим реченням конкретного іншомовного тексту у студентів часто виникають труднощі в розумінні через громіздкі граматичні конструкції, якими багаті тексти за різними фахами.

У контексті роботи над другим блоком наший методики, тобто роботи над реченням, ми рахуємо доцільним розглянути методику роботи над граматичним матеріалом, знайомство з яким необхідне для розуміння смислу іншомовного тексту в цілому, оскільки невідомі студентам другого курсу граматичні явища нерідко перешкоджають досягненню оптимального рівня володіння уміннями розуміння тексту.

Оволодіння граматичною стороною читання з метою розуміння смислу іншомовного тексту припускає засвоєння трьох граматичних аспектів: морфологічного, синтаксичного і інтуїтивного (Рогова, Рабіновіч, Сахарова, 1991).

Морфологічний аспект граматики відповідає за правильність форм лексичних одиниць, необхідних для вираження певної думки: *physiology, study, is, of, how, people, function the, scientific* . Дані словоформи об'єднуються в словосполучення і речення відповідно до правил, властивих іноземній мові, в нашому випадку − англійській, що вимагає наявність знань, що відносяться до синтаксичного аспекту граматики: *Physiology is the scientific study of how people function.* У корі головного мозку діє система стереотипів, яка диктує правила організації слів в зв'язне ціле, визначаючи існування інтуїтивної, неусвідомлюваної граматики, яку кожен студент носить в собі на рідній мові і на яку необхідно спиратися, порівнюючи граматичні явища рідної мови з іноземною. Так, наприклад, у студентів виникають труднощі з розумінням наступного речення: *The problem of generation gap is discussed at the conference now.* Осмислення граматичного явища, в даному випадку *Passive,* було продиктоване практичною і комунікативною потребою зрозуміти смисл речення, а надалі тексту в цілому. Розгляд теми *Passive* може відбуватися дедуктивно або індуктивно. Студентам може бути відразу приведене граматичне правило, що розкриває суть такого явища в англійській мові, як *Passive,* після чого студенти, аналізуючи дане конкретне речення, розкривають його смисл і аналогічно працюють з ідентичними граматичними явищами в наступних реченнях тексту. Нами робота над цією ж граматичною темою методично планувалася зворотнім шляхом: студенти за допомогою питань викладача намагалися самі проаналізувати граматичне явище і вивести або пригадати формулу утворення Passive, а потім, коли був вірний переклад, розкривали смисл речення і іншомовного тексту в цілому.

Питання, що стосуються такого граматичного явища як Passive, були наступними: 1. In what tense form is Passive used? 2. How is Passive formed? 3. Translate the text.

Після питань студенти пригадали схему утворення *Passive* і їм вдалося вірно зрозуміти дане речення. В процесі такої роботи над граматичною стороною іншомовного тексту, проведеною більшою частиною самостійно, вони не тільки не втрачають інтерес до змісту текста − його внутрішньої сторони, − їх мотивація, навпаки, посилюється, і з'являється прагнення так само самостійно досліджувати іншомовний текст в цілому, витягуючи максимально повну і точну професійно необхідну інформацію і проникаючи в його смисл.

Тепер зупинимося на розгляді основних принципів осмисленої роботи над текстом − третім і центральним блоком запропонованої нами методики. При створенні методики поетапної роботи над іншомовним текстом ми враховували той факт, що розуміння іншомовного тексту залежить від студента − суб'єкта діяльності, направленої на точне і глибоке розуміння іншомовного тексту за різними фахами. В процесі осмисленого читання він породжує новий смисл, саме в цьому і полягає головна роль студента-читача, усередині якого задіюються такі фундаментальні функції, як функція рефлексії, смислопошука, смислотворчості, що успішно реалізовують готовність до самостійного мислення і вчинку. Впровадження методики, направленої на розуміння іншомовного тексту, заснованої на поетапній моделі розуміння, припускає і готовність викладача до діяльності рефлексії на заняттях з іноземної мови. Викладач англійської мови повинен бути готовий до створення такої педагогічної ситуації, яка б виступала як специфічно розвиваюче середовище, де педагог і студент здійснюють сумісні дії з пошуку і розкриття смислового змісту тексту, в якій студент проявляє себе суб'єктом учбової діяльності, направленої на: 1) осмислення інформації, що пред'являється в тексті; 2) формулювання власної думки; 3) прояв позиції по відношенню до розуміння смислотворення; 4) пошук і породження смислу; 5) аналіз рефлексії теми іншомовного тексту, основної думки та ідеї; 6) прояв терпимості до інакомислення; 7) усвідомлення відповідальності за правильність «прочитання» тексту.

Готовність викладача до оптимізації процесу навчання розумінню іншомовного тексту за фахами виявлялася, зокрема, в його готовності до ведення діалогу із студентами на основі інформації, отриманої з іншомовного тексту. Ведення діалогу в процесі роботи з учбовим текстом є неодмінною умовою розуміння його смислуу. Ставити питання і відповідати на них − дві головні складові даного мистецтва. Діалектика «питання і відповіді» (у плані внутрішнього діалогу) складається з наступних фраз:1) постановка суб'єктом питань до тексту, автора, собі самому; 2) формулювання відповідей на поставлені питання.

Враховуючи наявні загальнодидактичні, лінгвістичні і комунікативні класифікації питань, спираючись на дослідження А.А.Самойлова, а також загальну спрямованість нашої методики, були виділені такі їх типи, які дозволили добитися максимального ефекту при навчанні розумінню студентів текстів на іноземній мові в діалогічних відносинах «читач − текст», «читач − автор», «викладач − студент».

Запропонована типологія допоможе виробити потрібну стратегію застосування питань в педагогічному процесі вузу на заняттях з іноземної мови.

1. Вступні питання − створюють позитивну мотиваційну установку, стимулюють початок діалогу: *What have you heard about this author? What have you thought about after reading the title of the text?*

2. Смисло-орієнтовані питання − направлені на розпізнавання смислових рівнів тексту і орієнтацію в них: *This text is about a married couple. Can you say something about the time, in which the couple lived?*

3. Направляючі питання − додають діалогу потрібну спрямованість, якщо відбувається відхилення від намічених орієнтирів: *Do you like this text? What is it about?*

4. Смислопошукові питання — пояснюють смисл тих або інших явищ, дій, вчинків: *Why does the main hero*

behave in such a way?

5. Смислотворчі питання − дають можливість студентові підходити до розуміння іншомовного тексту за фахом по можливості творчо: *How did the woman live with this man before the accident?*

6. Рефлексивно-активізуючі питання − направлені на осмислення фактів з власного життя, аналогічних тим, які вирішуються в тексті. Подібні питання підштовхують студента до рефлексії по відношенню до власної діяльності через розуміння іншомовного тексту за фахом, спонукають до осмислення своїх станів, переживань, думок, до встановлення смислових зв'язків «Я» і «текст»: *How would you behave in such a situation?*

7. Позиційно-ціннісні питання − дозволяють визначити ціннісні орієнтири студента, його позицію по відношенню до тексту, до точки зору автора, вчинків персонажів: *What did the author want to show in his text?*

8. Практико-орієнтовані питання − націлюють на можливість використання текстової інформації в інших життєвих умовах або на інших учбових предметах; дозволяють вибудовувати альтернативні смислові конструкції: *At what lesson can you use this information?*

9. Художньо (естетико) -орієнтовані питання – дозволяють осмислити і виявити відчуття і емоції, які викликає даний текст у студента: *Why did you like this text?*

10. Узагальнюючі питання - забезпечують перехід від одиничного факту до загальної закономірності, від розгортання ситуації до її завершення.

Дані питання були «введені» в учбову діяльність з іноземної мови різними способами: 1) вони були поставлені викладачем як перед читанням тексту, під час роботи, направленої на розуміння тексту, так і після його прочитання; 2) були поставлені і самим студентом в процесі протікання «діалогу» з текстом, його автором, самим собою.

Осмислена робота над внутрішньою структурою тексту — над його змістом, тобто робота над 3-ім блоком нашої методики була ефективно здійснена за рахунок послідовного впровадження в практику трьох груп вправ, направлених на розвиток механізмів структурної і змістовної антиціпації, здогадки, логічного розуміння і т.д.:

I. *Вправи по змістовній ідентифікації.* Вправи цієї групи були направлені на ідентифікацію, тобто ототожнення, зіставлення приведених викладачем висловів з тими, що студент міг зустріти в іншомовному тексті. На практиці, в процесі роботи над розумінням іншомовного тексту за фахом, знайшли застосування наступні варіанти цього виду вправ:

Find the sentences in the text which are similar to these ones.

Define in what paragraphs these sentences are used.

II. *Змістовний пошук.* Головне завдання цієї групи вправ полягало в тому, щоб розвивати механізм логічного розуміння. Дії, що здійснюються студентами в процесі виконання даних вправ, можна було назвати пошуком, оскільки студенти шукали в прочитаному необхідну інформацію. Якщо основний смисл і деталі не зрозумілі, пошук не давав позитивного результату. Варіанти вправ були наступними:

Find the description of the problem.

Find the answers to the following questions.

III. *Смисловий вибір.* Основним завданням вправ даної групи був також розвиток механізму логічного розуміння, але попутно вони були направлені на розвиток смислової здогадки, вдосконалення техніки читання, механізму внутрішнього мовного слуху, що також сприяло підвищенню ефективності процесу отримання професійно цінної інформації. Працюючи над даною групою вправ, викладач не просто оцінював правильність вибраного варіанту відповіді, але і просив студента пояснити свій вибір, підтвердити його, мотивувати своїми власними міркуваннями. Сюди були віднесені наступні варіанти вправ:

Choose the title to the text/

Divide the text into parts and give titles to them.

Retell the text by yourself.

В процесі виконання запропонованих завдань, сприяючих оптимізації роботи над 3-м блоком нашої методики, у навчаючих розвивалися наступні уміння: 1) виділяти в іншомовному тексті окремі елементи смислу – ключові слова, речення, основну думку, найбільш істотні факти, факти-деталі і т.д.; 2) узагальнювати окремі факти, встановлювати їх ієрархію (головне − другорядне), об'єднувати їх в смислові частини на базі встановлення зв'язку між ними і т.п.; при цьому особливу роль відіграє прогнозування на смисловому рівні, що дозволяє передбачати продовження і можливе завершення кожної смислової частини; 2) співвідносити один з одним окремі частини тексту, вибудовувати їх в логічній послідовності, визначати зв'язок між ними; 3) робити висновки на підставі фактів тексту; 4) резюмувати в стислому вигляді смисл іншомовного тексту; 5) пояснювати можливості застосування інформації з тексту на спецсемінарах і в житті.

Висновки. Отже, застосування даних груп вправ з метою оптимізації процесу навчання розумінню студентів дає нам можливість: 1) здійснити роботу над блоками поетапної методики, дотримуватися позначених вище умов; 2) забезпечити дотримання взятих за основу критеріїв оптимізації — критерію якості процесу навчання розумінню і критерію раціональності витрати часу; 3) підвищити рівень володіння уміннями розуміння іншомовного тексту за фахом багатьох студентів до оптимального.

Література та джерела

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р.Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
2. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ. – К.: Фірма "ІНКОС", 2005. – 315 с.
3. Brumfit Ch. Communicative Methodology in Language Teaching. – Cambridge University Press, 1990. – 234 p.
4. Clark H.H. Psychology and Language / H.H.Clark, E.V.Clark. − Brace Jovanovich Publishers, 1977. – 335 p.
5. Gilmour M. Lexical knowledge and reading in Papua New Guinea / M.Gilmour, S.Marshal // English for Specific Purposes. – Vol.12 (2). − 1993. – P.145-157

Основная функция методики обучения пониманию иноязычного текста на уроке иностранного языка - обеспечить эмоциональное воздействие на студентов, активизировать резервные возможности личности, облегчить овладение знаниями, умениями и навыками, способствовать актуализации, создать условия для активной мыслительной деятельности её участников. Методика влияет и на преподавателя, способствует развитию его личности как специалиста, заставляет постоянно работать над собой, совершенствовать педагогическое мастерство.

Ключевые слова: упражнения, текст, слово, понимание.

The main function of method of teaching foreign language texts' understanding at the foreign language lessons is to provide emotional impact on students, activate the opportunities of the personality, to facilitate acquisition of knowledge, skills and actualization, to create conditions for active mental activity of their participants. Method affects a teacher, contributes to the development of personality as a specialist, forces to constantly work on oneself, to improve teaching skills. Social and psychological impact of the method on students is in overcoming the fear to talk / chat and in the formation of communication culture. Method

generates the interest in the country, the language of which is studied; reading the foreign press and literature. It forms the ability to make independent decisions, assess their actions and the actions of others, encourage to update students' knowledge. Pedagogical impact of the method appears in educating the sense of teamwork and partnership, as well as a sense of personal responsibility to the team and for the success of a common business.

Key words: exercises, text, word, understanding.

УДК 378.147-054.6:004

ДИСТАНЦІЙНІ НАВЧАЛЬНІ СИСТЕМИ В ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Лаптєва Марія Вікторівна
м.Харків

Робота присвячена стану системи дистанційної підготовки іноземних студентів, виявлено проблеми такої підготовки. Розглянуто організацію системи педагогічного супроводу дистанційного навчання студентів з урахуванням особливості їхньої підготовки, використання адаптивних й інтелектуальних технологій в навчанні, впровадження масових відкритих он-лайн курсів та застосування мережевих сервісів Web 2.0 в практиці навчання іноземних студентів.

Ключові слова: дистанційна освіта, іноземні, студенти, інтелектуальні навчальні системи, мережеві сервіси.

Постановка проблеми. Поява дистанційної освіти – це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до умов інформаційного суспільства. Особливо актуальним це стає, коли мова йдеться про міжнародний характер освіти: сьогодні більшість вищих навчальних закладів визначають навчання іноземних студентів в якості одного з важливих напрямків освітньої діяльності. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки наголошує на необхідності розробки та забезпечення реалізації заходів щодо залучення іноземних студентів для навчання в Україні, передбачивши збільшення кількості навчальних програм у вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти [8].

Завдяки можливості використання такого глобального явища, як Інтернет в освітній галузі, розвиток дистанційної освіти стає одним з важливіших факторів модернізації освіти. Початок використання технологій дистанційного навчання прийнято відносити до 60-х років минулого століття і це не було пов'язано з Інтернетом. Першим у світі університетом дистанційної освіти вважається Відкритий Університет (був створений у Великобританії). Керував ним особисто прем'єр-міністр Гарольд Вілсон, засновником університету виступила сама королева, ректором був призначений спікер палати громад [3].

Однак саме поява комп'ютерних мереж надає новий інструмент для організації дистанційного навчання. Світовий ринок дистанційного навчання активно розвивається, чому сприяє з одного боку підвищення попиту на освітні послуги, а з іншого боку – вдосконалення інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженню аналізу можливостей сучасних систем дистанційного навчання та контролю знань, інструментарію створення навчальних систем присвячено багато сучасних робіт [3; 4; 5; 6; 7]. Серед найбільш відомих систем відмічено такі як ANGEL, ACOLAD, BlackBoard, Claroline, Desire2Learn, Ganesha, ILIAS, Lotus LearningSpace, Microsoft Class Server, Moodle, Pleiad, VirtualU, WebCT та інші [5; 15]. Зазвичай вибір між існуючим програмним забезпеченням є суб'єктивним: відсутність єдиних стандартів та вимог до систем дистанційного навчання в системі освіти спонукає більшість навчальних закладів обирати за потребами та можливостями навчального закладу. Але, як правило, навчальний курс, поданий у середовищі дистанційного навчання, є набором гіпертекстових документів, однаковий для всіх студентів без урахування їх індивідуальних потреб. Аудиторія іноземних студентів має свої особливості: це і різниця в початковій підготовці, різні віросповідання і спосіб життя, національні та соціально-культурні відмінності. Все це вимагає *індивідуального ставлення до навчання* такого контингенту. Особливістю навчання іноземних студентів стає саме індивідуальний підхід.

Дослідженню використання дистанційного навчання присвячені роботи таких вітчизняних та закордонних фахівців як Киган Д., Тейт А., Сьюарт Д.; Кухаренко В., Биков В., Овсянников В., Полат О., Ірхина І., Рибакова Н., Бесєдіна О., Федорук П., Козубовська І., Бартош О., Шпеник С., Бабинець М. та інші.

В умовах дистанційної освіти студент є активним учасником освітнього процесу, який часто стикається з певними труднощами. Це пояснюється збільшенням самостійної роботи, широким застосуванням ІКТ, особливостями спілкування на відстані тощо. При навчанні іноземних слухачів крім специфічних проблем, пов'язаних саме з іноземною аудиторією, додаються й загальні, серед яких виділяються: психологічна непідготовленість студентів до самостійної роботи, недостатність безпосереднього зворотного зв'язку з викладачем, слабкість технічної підтримки, відчуження та ізоляція під час навчального процесу, брак навичок роботи із засобами ІКТ [13]. При підготовці іноземних студентів виникає потреба у використанні світового досвіду застосування дистанційного навчання з урахуванням означених проблем.

Мета статті полягає у пошуку відповідних ідей, інструментарію та наявних можливостей систем відкритої освіти для підготовки іноземних студентів у вищих педагогічних навчальних закладах з урахуванням особливостей такої підготовки.

Виклад основного матеріалу. Одним із способів вирішення таких проблем можна розглядати *організацію системи педагогічного супроводу* дистанційного навчання студентів. В рамках нашого дослідження проаналізовано висвітлені у науково-педагогічній літературі загальні принципи організації системи педагогічного супроводу дистанційного навчання і позитивні результати у використанні такої системи [1; 4; 12]. Проведений аналіз показав, що метою такої підтримки є надання допомоги у формуванні самостійної особистості студента, умінні самостійного вирішення певних проблем і використанні цього досвіду в майбутньому. Вивчаючи дослідження Ірхиної І., Бесєдіної О., Касаткіна Ю., Роганова В. та інших науковців можна зробити висновок, що спеціальний педагогічний супровід дистанційного навчання студентів повинен представляти цілісну систему, базисом якої є цілеспрямована, спеціально організована інтерактивна взаємодія викладача і студента, спрямована на надання своєчасної, кваліфікованої підтримки, допомоги тому, хто навчається протягом

усього процесу навчання у навчальному закладі [4]. Для функціонування системи педагогічного супроводу на практиці потрібно застосовувати спеціальні інтерактивні освітні середовища, що володіють широкими інформаційно-освітніми можливостями. До систем педагогічного супроводу відносяться «Пегас», «Прометей», «Батисфера», «ІнтраЗнання». Такі системи електронного навчання забезпечують доступ до електронних навчально-методичних комплексів, додаткових освітніх ресурсів, навчально-методичної документації (графіки навчального процесу, консультації, навчальні плани та програми тощо) та надають можливість працювати з мультимедійними матеріалами, проходити тестування, а також взаємодіяти з суб'єктами системи педагогічного супроводу (авторами навчального курсу, адміністрацією вузу і факультетів, викладачами, іншими студентами) [12].

Ще одним актуальним дослідницьким напрямком у сфері дистанційного навчання є питання адаптації дистанційних навчальних систем: *адаптивні й інтелектуальні технології в навчанні* (Адаптивні і інтелектуальні освітні Інтернет-системи, AIOIC; англ. AIWBES – Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems). Важливе завдання цього напрямку досліджень – включити можливості індивідуалізації до дистанційних навчальних систем. За допомогою адаптивних та інтелектуальних технологій навчальна система враховує індивідуальні здібності студента, його попередні знання та уміння. На основі цих даних про студента процес навчання проходить для нього більш оптимально [10].

Розвитку адаптивних інтелектуальних навчальних систем (AIHC) присвячені розробки і дослідження багатьох фахівців. Перші й найбільш вагомі роботи в цієї галузі – роботи Петра Брусиловського і Кристофа Пейло [17; 18]. Подальшого розвитку ці ідеї знайшли в дослідженнях українських та іноземних фахівців.

У своїх дослідженнях Федорук П. наголошує, що серед багатьох програмних пакетів, націлених на практичну реалізацію адаптивних та інтелектуальних технологій, потрібні такі, які б широко використовувалися на практиці так, як використовуються системи, що вже стали класичними в дистанційному навчанні [15]. Розробники AIHC акцентують свою увагу переважно на адаптивних чи інтелектуальних можливостях системи. Це призводить до того, що в існуючих AIHC відсутній інструментарій для розробки навчальних курсів і тестового матеріалу, планування навчального процесу, взаємодії між студентами й викладачами, який вже став стандартним у класичних системах дистанційного навчання.

Масловський С. розглядає адаптивну модель інтерактивного навчання, що дозволяє замінити класичну модель навчання «вчитель-студент» на більш сучасну і продуктивну «система-студент». Автор пропонує опис основних можливостей і функцій автоматизованої системи навчання «Owl», які дозволяють сформувати індивідуальну структуру навчального матеріалу. Це, в свою чергу, може бути використане в адаптивній навчальній системі для визначення індивідуальної навчальної траєкторії конкретного студента із врахуванням його індивідуальних особливостей, навичок і здібностей, визначення моменту готовності для переходу на більш складний рівень матеріалу, відображення взаємозв'язків між різноманітними показниками функціонування, якістю виконання завдань і результатом тестування [16].

Сьогодні починається широке практичне впровадження AIHC технологій у навчальний процес. Створення систем нового покоління, які матимуть усі можливості, доступні при використанні класичних систем дистанційного навчання, і одночасно дозволять за рахунок застосування інтелектуальних Інтернет-технологій, таких як адаптивна підтримка навігації, адаптивне представлення на основі гіпермедіа та інших, проводити навчання згідно з індивідуальною навчальною траєкторією для кожного студента, що є необхідною умовою якісної підготовки іноземних студенів.

Підсумовуючи проведений аналіз, зазначимо, що важливими особливостями адаптивного навчання для іноземної аудиторії є:

- можливості вільного вибору траєкторії навчання;
- формування початкового матеріалу, виходячи з індивідуальних потреб: використання оцінки вхідного адаптивного тесту для формування навчального матеріалу, з якого починається адаптивне навчання;
- виявлення рівня засвоєння запропонованого матеріалу для забезпечення нового навчального матеріалу на оптимальному рівні труднощів: зовсім легкі матеріали не володіють потрібним потенціалом, а дуже важкі завдання знижують навчальну мотивацію;
- регулювання трудомісткості та кількості пропонованих завдань: у разі правильної відповіді наступне завдання, яке отримає студент стане більш складне, у разі неправильної – більш легке.

Коли мова йдеться про навчання іноземних студентів, не можна не звернути увагу на важливий та перспективний напрямок сучасної дистанційної освіти – *масові відкриті он-лайн курси* (Massive open online course) – MOOC, в основі яких лежить ідея навчання, доступного для всіх, навчання у взаємодії з іншими учасниками [6; 11].

У створенні таких курсів існує два напрямки – інструктивний та конективістський. *Інструктивний* підхід у формуванні структури курсу наближений до традиційних університетських програм [19]. Подібні курси в більшості орієнтовані на реалізацію автоматизованої перевірки виконаних завдань. Мета навчання тут визначається викладачем. Учасникам пропонується структуроване навчальне середовище, в якому вони поступово переходять до наступного етапу освоєння матеріалу. При використанні *конективістського* підходу навчання розглядається як процес створення зв'язків та розширення або ускладнення мережі, вузлами якої є зовнішні сутності (люди, організації, бібліотеки або будь-яке інше джерело інформації). Мета навчання визначається студентом. В процесі навчання використовуються діалоги, дискусії, бесіди та інше. Масові відкриті дистанційні курси виступають як самостійні навчальні середовища. Поряд з цим вони сприяють впровадженню новітніх педагогічних технологій в навчальний процес.

Необхідність застосування в навчанні передових, мобільних, зрозумілих і зручних технологій, особливо, коли йдеться про інформатичну підготовку іноземних студентів, не викликає сумніву. Такими є мережеві сервіси Web 2.0. Автором даної концепції прийнято вважати Тіма О'Рейлі, який визначив Web 2.0 як методику проектування систем, які шляхом обліку мережевих взаємодій стають тим краще, чим більше людей ними користуються [20]. Сервіси Web 2.0 дозволяють створювати власний контент як індивідуально, так і колективно, використовувати зібраний матеріал як он-лайн, так і офф-лайн. Соціальні сервіси Web 2.0 стають надійним освітнім середовищем, простота та доцільність використання якого в навчальних цілях має певні результати [9].

Важливою рисою Web 2.0 є принцип залучення користувачів до наповнення і багаторазового використання контенту. Важливий принцип Web 2.0 – «mash-up» («змішування»), який означає, що шляхом інтегрування програмних можливостей декількох незалежних сервісів можна створити свій оригінальний web-проект. Сервіси Web 2.0 надають право користувачам самостійно створювати контент, змінювати його і управляти зв'язками між своїми та чужими матеріалами, дозволяють підвищити інтерес іноземних студентів, полегшити сприйняття інформації, враховуючи особливості навчальної аудиторії. До соціальних сервісів належать соціальні мережі і системи соціальних презентацій, блоги, мережеві щоденники, офісні технології, документ-сервіси спільного редагування, Вікі - засіб для

швидкого створення і редагування колективного гіпертексту, системи он-лайнового зберігання закладок, мультимедійні системи, віртуальні дошки для групової роботи, вебінари, консультування, конференції, зустрічі, скринкасти, дидактичні матеріали для створення уроків в ігровій формі, фотосервіси, відеосервіси та інші.

Актуальним питанням дослідження стають соціальні мережі, які набули популярності серед молоді всіх країн, а використання їх в освітніх цілях позитивно впливає на якість надання освітніх послуг. Закордонний досвід показує, що соціальні мережі є дуже популярним інструментом міжнародного навчання та розвитку: майже кожен університет має свій акаунт в мережах спілкування, де всі учасники навчального процесу можуть створювати навчальний контент. Так, популярний сервіс «Facebook» демонструє різноманітні групи наукового та педагогічного спрямування: Biology, Geology Rocks, Matematika, Science Group, Theoretical Physics, Ukrainian Scientists Worldwide, «A Moment of Science», California Science Center, National Science Foundation, Popular Science, Science Careers та інші. В нашій країні ми ще не маємо практики широкого використання соціальних мереж в освітніх цілях. Соціальні мережі розглядаються насамперед як середовище для проведення вільного часу, спілкування та перегляду сторінок не навчального призначення. Однако наявність таких спільнот, як «Українська вчительська блогосфера», «Вчитель у соціальних мережах», «Початкове навчання» та інші дозволяють говорити про існуючий інтерес до сучасних сервісів. Підсумовуючи проведений аналіз щодо можливостей використання соціальних мереж в освітньому процесі, зазначимо, що це є важливим досвідом для навчання іноземної аудиторії з точки зору:

- залучення звичного та активно відвідуваного середовища;
- можливості участі в навчальному процесі в режимі онлайн;
- постійної взаємодії між студентами та викладачами (без обмеження за часом);
- підвищення комунікативних стосунків між студентами;
- перетворення споживача інформації на розробника навчальних ресурсів.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновки про необхідність включення можливості індивідуалізації до дистанційних навчальних систем, врахування індивідуальних здібностей іноземного студента, його попередніх знань та умінь, використання на практиці системи педагогічного супроводу, підтримки за допомогою адаптивних й інтелектуальних технологій, використання самостійних навчальних середовищ та залучення багатофункціональних соціальних сервісів.

Перспективи подальших досліджень. Забезпечення індивідуалізованого навчання іноземних студентів в дистанційній освіті потребує розробки методів, технологій і програмних засобів створення таких систем дистанційного навчання на базі інтелектуальних Інтернет-технологій, спеціальних навчальних середовищ, сучасних мережевих сервісів. Одержані результати складають основу для проведення подальших теоретичних і практичних досліджень у даному напрямі.

Література та джерела

1. Белгородский государственный университет [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.bsu.edu.ru/bsu>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
2. Верлань А.Ф. Адаптація персоналізованої·інтелектуальної·системи навчання / А.Ф.Верлань, М.Ф.Ус, О.В.Піскун // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. − К., 2001. − Ч. 2. − С.8-12
3. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: Учебное пособие. − СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2004. – 167 с.
4. Ирхина И.В. Организация педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов (из опыта работы национального исследовательского университета "белгу") / И.В.Ирхина, О.А.Беседина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <www.science-education.ru/102-5945>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
5. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: навч.-метод. посіб. – К.: ТОВ Редакція "Комп'ютер", 2007. – 128 с.
6. Кухаренко В.М. Массовый открытый дистанционный курс. Портал электронного обучения / В.М.Кухаренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.e-learning.by>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
7. Лаптєва М.В. Інструменти створення спеціалізованого освітнього середовища для навчання іноземних студентів у ВНЗ України / М.В.Лаптєва // Інформаційні технології і засоби навчання. − 2014. − том 44, №6. – С.194-204
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
9. Олефіренко Н.В. Способи упровадження технологій Веб 2.0 у навчальний процес / Н.В.Олефіренко, Є.О.Ольховський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 1. – С.83-88
10. Палій С.В. Створення структурної моделі інформаційно-організаційного середовища підготовки та соціальної адаптації іноземних студентів / С.В.Палій // Управління розвитком складних систем. – 2011. – Вип. №8. – С.112-116
11. Пікалова В.В. Вдосконалення підготовки майбутнього вчителя математики із застосуванням масових відкритих дистанційних курсів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <tmn.ccjournals.eu/index.php/cte/2013/paper/downloadSuppFile/57/42>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
12. Система електронного навчання «Пегас». Білгородський державний університет (НДУ БілГУ) [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://pegas.bsu.edu.ru>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
13. Теория и практика дистанционного обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по пед. спец. / Е.С.Полат, С.А.Бешенков, М.Ю.Бухаркина [и др.]. − М.: Академия, 2004. − 414 с., С.319-324
14. Титенко С.В. Дослідження і аналіз методів та моделей інтелектуальних систем безперервного навчання // Наукові вісті НТУУ "КПІ". – 2007. – № 6(56). – С.37-48
15. Федорук П.І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Internet-технологій / П.І.Федорук – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – 326 с
16. Центр дистанційного навчання та контролю знань. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Блог Масловського. Сергія. Адаптивні технології навчання [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.d-learn.pu.if.ua/?mod=blog>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
17. Brusilovsky P. Methods and techniques of adaptive hypermedia / P.Brusilovsky // User Modeling and User-Adapted Interaction. − 1996. − v.6, n. 2-3. − P.87-129
18. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education / / P.Brusilovsky // Künstliche Intelligenz. − 1999. − №4. − PP.19-25
19. Littlejohn A. Understanding Massive Open Online Courses. Edtech Notes / Allison Littlejohn [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cemca.org.in/ckfinder/userfiles/files/EdTech%20Notes%202_Littlejohn_final_1June2013.pdf>. − Загол. з екрану. − Мова англ.
20. Tim O'Reilly What Is Web 2.0 O'Reilly Media. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2>. − Загол. з екрану. − Мова англ.

Работа посвящена состоянию системы дистанционной подготовки иностранных студентов, выявлены проблемы такой подготовки. Рассмотрена организация системы педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов с учетом особенности их подготовки, использование адаптивных и интеллектуальных технологий в обучении, внедрение массовых открытых онлайн курсов и применение сетевых сервисов Web 2.0 в практике обучения иностранных студентов.

Ключевые слова: дистанционное образование, иностранные студенты, интеллектуальные обучающие системы, сетевые сервисы.

The research is devoted to analyses of distance education for foreign students. Problems and features of such training revealed. The features of training of foreign students have been defined: the difference in basic training, different religion and way of life, national, social and cultural differences that require an individual approach to learning. The individual approach to systems of open education to prepare foreign students in educational establishments of Ukraine has been considered. The organization of pedagogical support distance learning, general principles of such a system of distance learning and the positive results of use of the system have been analyzed. Features of adaptive and intelligent technologies in teaching have been identified. Among them we allocate educational system of individual abilities of the student, his prior knowledge and skills in order to identify individual learning path for each student, which is essential for quality training of foreign students. The results of the introduction of massive open online courses and the use of Web 2.0 network services in the practice of teaching foreign students have been presented. The issue of social networks using as a tool of international education has been researched.

Key words: distance education, foreign students, intelligent tutoring systems.

УДК 316.06:371.3

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Левицька Людмила Вікторівна
м.Хмельницький

У статті представлені заходи психолого – педагогічного супроводу навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі, які спрямовані на регуляцію учбово-пізнавальної діяльності, розвиток емоційного рівня дидактичного процесу, дотримання загальних законів ефективного спілкування, застосування навчально-рефлексивного діалогу, врахування особливостей хвороби та її впливу на академічні можливості студентів. Запропоновано практичні рекомендації для студентів з особливими потребами, які спрямовані на розвиток навичок саморегуляції емоційно-почуттєвої сфери, цілепокладання, програмування власних дій. Представлено рекомендації спрямовані на психологічну підтримку студентами один одного у міжособовій взаємодії, що дають змогу уникати «суддівського менталітету»; показувати дійсний інтерес і повагу до поглядів і потреб студентів, які мають певні захворювання; сприяють розвитку самостійності студентів та прояву емпатії.

Ключові слова: практичні рекомендації, студенти з особливими потребами, інтегроване освітнє середовище, психологічна підтримка, емпатія.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Широке впровадження ідеї інтеграції і інклюзії в вищі навчальні заклади передбачає надання якісних освітніх послуг в інклюзивному освітньому середовищі. Саме тому велика увага приділяється професійній компетентності викладачів яка містить знання, уміння та навички, необхідні для педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Як зазначає Деркач, М. В., складна структура дефекту, наявність вторинних відхилень зумовлюють психологічну неготовність молоді з обмеженими можливостями до навчання разом зі своїми однолітками. Переживання комплексу неповноцінності, притаманне більшості студентів з обмеженими можливостями, з одного боку, та упереджене ставлення щодо них соціального оточення – з іншого, стають на заваді повноцінній взаємодії з однолітками та педагогами, що в свою чергу негативно позначається на розвитку особистості [1]. Тому, актуальною науково-практичною задачею є розробка практичних рекомендацій щодо психолого-педагогічного забезпечення супроводу навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової психологічної літератури засвідчує, що супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі розглядався у працях таких вчених як А.Капської, К.Кольченко, Г.Нікуліної, П.Таланчука [5, 6]. Проблема дослідження психолого-педагогічного забезпечення супроводу навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі представлена у працях: а) Г.Нікуліної, П.Таланчука, Л.Тюптя (загальні проблеми педагогічного, організаційного, інформаційного та соціального супроводу навчання студентів з обмеженими можливостями); б) І.Звєрєвої, А.Капської, В.Лящено, В.Тесленко, С.Харченко (соціально-психологічні підходи до роботи з дітьми з особливими потребами); в) Н.Грабовенко, А.Капської, Р.Кравченко, Т.Соловйової (соціально-психологічна адаптація та соціалізація дітей з особливими потребами); г) Д.Андрєєвої, Т.Комар, А.Малевича, М.Томчука (адаптація молоді з обмеженими можливостями до навчання у вищому навчальному закладі); д) М. Деркач (психологічне супроводження студентів вищого навчального закладу) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Разом з тим, в науковій літературі відсутні практичні рекомендації щодо психолого – педагогічного забезпечення супроводу навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. З огляду на це, дана тема являє науково-практичний інтерес.

Мета дослідження: розроблення практичних рекомендацій щодо психолого – педагогічного забезпечення супроводу навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури став підставою для розробки практичних рекомендацій для викладачів та студентів, у тому числі

з особливими потребами.

З метою збереження здоров'я та покращення навчальної діяльності викладачам ВНЗ під час викладання навчального матеріалу доцільно:

1. Забезпечити атмосферу психологічного комфорту під час викладання навчального матеріалу та атмосферу безпеки, що досягається піднесенням цінності особистості та безоцінним ставленням до особистості (оцінюємо знання, а не особистість).

2. Використовувати різні прийоми регуляції учбово-пізнавальної діяльності з метою зниження втомлюваності та підвищення працездатності, а саме: переключення уваги, композиційне моделювання, психомоторні вправи експресивної виразності, використання афоризмів, випадків імпровізованого сюжетно-рольового коментарію, моделювання сумісної діяльності, музичний вплив, обмеження у часі тощо [7] .

3. Дотримуватися загальних законів ефективного спілкування, а саме: закону врахування понятійної системи партнера (спілкування доступною для співрозмовника мовою); закону мінімізації аргументів; закону поступовості; закону зворотнього зв'язку; етико-психологічного закону (вияв поваги до особистості партнера, його позиції, неприпустимість маніпулювання ним, приниження, залякування тощо); закону наочності; закону адекватності (ретельний добір аргументів, здатних впливати на конкретну особистість).

4. Виділяти проміжні і основні цілі під час навчальної діяльності.

5. Розвивати емоційний рівень дидактичного процесу, оскільки він блокує монотонність учбової діяльності, сприяє зниженню втомлюваності студентів, підвищує активність пізнавальної діяльності, сприяє розвитку інтересу до навчання [7].

6. Враховувати особливу роль емоційних стресів на стан здоров'я студента під час проведення практичних, семінарських занять та екзаменаційної сесії (особливо із студентами, що мають серцево-судинні захворювання та цукровий діабет).

7. Застосовувати навчально-рефлексивний діалог як психолого-педагогічний засіб особистісного розвитку студента.

8. Використовувати зворотній зв'язок із студентом. Це дає можливість закріпити досягнуті успіхи, створити суб'єкт-суб'єктні ставлення під час викладання навчального матеріалу [2].

9. Розвивати власну емоційну стійкість, що допоможе у оволодінні емоційними ситуаціями педагогічної діяльності.

10. Пам'ятати, що надмірне перенавантаження може бути небезпечним для психічного здоров'я студентів. Особливо це стосується студентів із слабким типом ВНД, у яких може виникнути астенічний стан або депресивний.

11. Враховувати особливості хвороби та її вплив на академічні можливості студента.

Під час проведення виховної години кураторам ВНЗ з метою розвитку інклюзивної компетентності доцільно:

1. Проводити цілеспрямовану та безперервну індивідуально-виховну роботу з розвитку стійкої мотивації у студентів до здорового способу життя. Приділяти велику увагу дотриманню студентами режиму дня, харчування та дозованих фізичних навантажень.

2. Розвивати мотивацію студента до корекції психологічних порушень, які виникають при різних захворюваннях [3] .

3. Розвивати дисциплінованість, уміння співпрацювати, будувати конструктивні ставлення.

4. Зменшувати рівень імпульсивності, експресивності, емоційної лабільності студентів.

5. Виховувати риси характеру впевненої, незалежної особистості. До таких рис характеру відносяться: комунікабельність, врівноваженість, дисциплінованість, довіра до людей, життєрадісність, наполегливість, стриманість, тактовність, терпимість, цілеспрямованість, чесність, щирість, відповідальність.

6. Заохочувати студентів до самопізнання, самовиховання і самовдосконалення [4].

7. Розвивати в студентів здатність до рефлексії. Розвиток рефлексії допоможе студенту критичніше ставитись до себе, оцінювати процесуальні і результативні аспекти власної діяльності і поведінки.

8. Сприяти виявленню різноманітних сторін студента, що допоможе йому протистояти патогенним впливам середовища.

9. Розвивати у студентів навички самостійності, які допоможуть їм долати важкі життєві ситуації, виявити активність у зміні життєвої ситуації і навколишнього середовища;

Практичні рекомендації для студентів з особливими потребами.

1. Відвідувати на базі центру інклюзивного навчання спеціалізовану психокорекційну програму, яка здійснюється в напрямку особистісного-орієнтованого підходу з використанням технік групової дискусії, когнітивно-поведінкової терапії, гештальттерапії, психодрами, релаксації.

2. Відвідувати навчаючі програми, які проводить лікар за такими напрямками:

- фізична активність при захворюваннях;
- проблеми вагітності при захворюваннях;
- судинні ускладнення;
- лікувальна терапія та ін.

3. Дотримуватись здорового способу життя, режиму дня, дієти, помірних фізичних навантажень.

4. Вести щоденникові записи для ідентифікації відчуттів і обставин, що сприяли погіршенню самопочуття в зв'язку з різними стресовими ситуаціями. Це сприятиме усвідомленню індивідуальних реакцій на різні стресові обставини, які погіршують здоров'я (наприклад, рівень глюкози в крові може підвищуватися у відповідь на один стрес і знижуватися – на інший).

5. Розвивати навички саморегуляції емоційно-почуттєвої сфери, цілепокладання, програмування власних дій, оцінювання і корекцію результатів, розширювати зони самоусвідомлення; збільшувати гнучкість в самооцінюванні (перегляд надто категоричних, однозначних, застиглих штампів самосприйняття); урізноманітнювати способи прояву себе; розвивати навички самосприйняття, прийняття інших та навички ефективної комунікативної взаємодії.

6. Контролювати власні бажання, щоб вони не керували вами.

7. Пам'ятати, що сильні переживання можуть бути небезпечними для вашого здоров'я; спроба придушити свої почуття погіршує самопочуття, сприяє виникненню певних ускладнень.

8. Розвивати у собі здатність передбачати певні події, реакції оточуючих їх оцінки та почуття. Це в свою чергу дає можливість запобігти виникненню негативних емоційних проявів та сприяє розвитку емоційної стійкості і врівноваженості.

9. Пам'ятати, що хвороба – це лише один аспект вашого життя. Ваші стосунки будуть найадекватнішими, коли в контактах менш за все відчувається хвороба. Не соромтесь фізичного недоліку. Поводьтесь із гідністю й незалежно. Приймайте активну участь у житті колективу. Даруйте любов іншим та приймайте її від оточуючих.

10. Звертатися за допомогою тільки тоді, коли насправді це необхідно.

З метою підтримки студентів з особливими потребами їх одногрупникам необхідно:

1. Уникати «суддівського менталітету» і лексики, що принижує почуття власної гідності студентів з особливими потребами. Докори або навішування ярликів на студента можуть нанести руйнівну дію на почуття власної гідності і бути перешкодою на шляху оптимізації лікування та на-

вчання.

2. Показувати дійсний інтерес і повагу до поглядів і потреб студентів, які мають певні захворювання.

3. Сприяти розвитку самостійності і незалежності студентів.

4. Проявляти емпатію та толерантно ставитись до недоліків інших людей.

5. Приймати факт існування вади. Однак особисті запитання щодо чиєїсь вади є нетактовними, доки стосунки не стануть більш довірливими.

6. Вислухати людину з особливими потребами, не робити передчасних припущень відносно того, що вона може і чого не може зробити.

7. Запитати студента, як Ви можете допомогти йому. Якщо Ви не впевнені у тому, чи потрібна допомога, у пригоді може стати просте запитання: «Чи можу я допомогти?» Після того як Ви запропонували допомогу, дочекайтеся підтвердження або спростування цього. Якщо відповідь позитивна, у наступному питанні дізнайтеся про те, яким саме чином Ви можете допомогти. Якщо людина відмовилася від допомоги, не забувайте знову запитати її про необхідну допомогу наступного разу.

Висновки. Отже, практичні рекомендації спрямовані на: а) регуляцію учбово-пізнавальної діяльності, розвиток емоційного рівня дидактичного процесу, дотримання загальних законів ефективного спілкування, застосування навчально-рефлексивного діалогу, врахування особливостей хвороби та її впливу на академічні можливості студентів (для викладачів); б) розвиток навичок саморегуляції емоційно-почуттєвої сфери, цілепокладання, програмування власних дій (для студентів з особливими потребами); в) уникання «суддівського менталітету»; прояв емпатії та дійсного інтересу і поваги до поглядів і потреб студентів, які мають певні захворювання (для здорових студентів які навчаються в інтегрованих групах навчання).

Література та джерела

1. Деркач М.В. Особливості психічного розвитку студентів з обмеженими функціональними можливостями / М.В.Деркач // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук.пр. [Вип. 549. Педагогіка та психологія] / [наук.ред. Руснак І. С.]. – Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2011. – С. 34–40.
2. Деркач М.В. Програма психологічного супроводу розвитку особистості студента з обмеженими можливостями / М. В. Деркач // Збірник наукових праць №60. Серія: педагогічні та психологічні науки / гол.ред. Потапчук Є.М. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2011. – С.141-144
3. Деркач М.В. Психологічне супроводження студентів вищого навчального закладу / М.В.Деркач // Збірник наукових праць №39. Частина ІІ / [гол. ред. Балашов В.О.]. – Хмельницький: Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2007. – С.201-203
4. Деркач М.В. Рекомендації викладачам щодо сприяння розвитку особистості студента з обмеженими можливостями в інтегрованій групі [Електронний ресурс] / М.В.Деркач // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. / [гол. ред. Грязнов І О.]. – 2011. – Вип. 5. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_5/11dmvmig.pdf. − Загол. З екрану. − Мова укр.
5. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями: навч.-метод. посіб. для соціальних працівників і соціальних педагогів / [за ред. проф. А.Й.Капської]. – К. : ДЦССМ, 2003. – 168 с.
6. Таланчук П.М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі / П.М.Таланчук, К.О.Кольченко, Г.Ф.Нікуліна. – К.: Соцінформ, 2004. – 128 с.
7. Томчук М.І. Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами / М.І.Томчук, Т.О.Комар, В.А.Скрипник. – Вінниця: Глобус-Прес, 2005. − 226 с.

В статье представлены способы психолого - педагогического сопровождения обучения студентов с особыми потребностями в интегрированной образовательной среде, направленные на регуляцию учебно-познавательной деятельности, развитие эмоционального уровня дидактического процесса, соблюдения общих законов эффективного общения, применение учебно-рефлексивного диалога, учета особенностей болезни и ее воздействия на академические возможности студентов. Предложены практические рекомендации для студентов с особыми потребностями, которые направлены на развитие навыков саморегуляции эмоционально-чувственной сферы, целеполагания, программирования собственных действий. Представленые рекомендации направлены на психологическую поддержку студентами друг друга в межличностном взаимодействии, позволяющие избегать «судейского менталитета»; показывающие действительный интерес и уважение к взглядам и потребностям студентов, имеющих определенные заболевания; способствующие развитию самостоятельности студентов и проявлению эмпатии.

Ключевые слова: практические рекомендации, студенты с особыми потребностями, интегрированная образовательная среда, психологическая поддержка, эмпатия.

Activities of psycho-pedagogical accompaniment of studying of students with special needs in integrated educational environment are represented in this article; these activities are directed on the regulation of educational and learning activity, on the development of emotional level of didactic process, on keeping of general laws of effective communication, on implementation of studying and reflexive dialogue, on taking into consideration the peculiarities of illness and its influence on the academic possibilities of students. Practical recommendations for students with special needs directed on the development of skills of self-regulation of emotional and feeling sphere, on creation of aims and programming of own acts are proposed. Recommendations directed on the mutual psychological support of students in interpersonal interaction, which give possibility to avoid "judging mentality" and to show real interest and respect to the views and needs of students which have certain diseases are represented; they promote the development of independence of students and showing of empathy.

Key words: practical recommendations, students with special needs, integrated educational environment, psychological support, empathy.

УДК 371.134

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЧЕРЕЗ КАТЕГОРІЮ ОСОБИСТОСТІ

Літовка Олена Петрівна
м.Лисичанськ

У статті виділено актуальні положення якісної фахової підготовки педагогічних працівників; обґрунтовано необхідність конкретизації дефініції „професійна позиція майбутнього вчителя" і розгляду цього феномену через призму особистісного підходу; охарактеризовано сучасний стан наукового обґрунтування поняття „професійна позиція майбутнього вчителя"; виокремлені аспекти подальших досліджень у напрямі вивчення і узагальнення змісту та структури професійної позиції майбутнього вчителя, а також – розробки педагогічних умов її формування.

Ключові слова: позиція, професійна позиція, особистість, особистісний підхід.

Постановка проблеми. Ґрунтовний аналіз теорії і практики вітчизняної системи педагогічної освіти, ціннісні пріоритети сучасного суспільства, динамічні зміни в економічній ситуації та на ринку праці свідчать про зростаючі вимоги до майбутніх учителів, здатних до безперервного розвитку і особистісного зростання. При цьому **актуальним** лишається питання якісної фахової підготовки педагогічних працівників. Так, у нормативних документах, зокрема, в Державній національній програмі „Освіта" („Україна XXI століття") серед основних шляхів реформування освіти позначена необхідність підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті підкреслюється необхідність забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки саме на вчителя покладена відповідальність за формування особистості нової генерації, здатної результативно працювати й навчатися протягом життя. Ці тенденції зумовлюють необхідність вивчення особистісного аспекту досліджуваної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях зарубіжних і вітчизняних науковців професійна позиція розглядається як інтегративний феномен, що є характеристикою особистості в цілому (К.Альбуханова-Славська, Л.Анциферова, О.Асмолов, Б.Братусь і ін.); як спосіб реалізації базових цінностей особистості у її взаємостосунках із іншими людьми (В.Слободчиков, А.Григор'єва і ін.); як центральний компонент освіченості особистості (О.Коршунов, О.Лебедєв, В.Монтатов і ін.); як джерело активності особистості вчителя (І.Ісаєв, О.Міщенко, В.Сластьонін, Є.Шиянов і ін.); як результат взаємопроникнень соціальних, професійних та індивідуальних типових рис особистості (Д.Майєрс, І.Кон, О.Газман, А.Петровський та інші), як система ставлень особистості до професії (М.Боритко, С.Вершловський, О.Руденко, М.Сергєєв і ін.). Але при цьому в науковій літературі недостатня увага приділяється дослідженню професійної позиції в якості особистісного утворення майбутніх учителів як особливої суспільної категорії. Звідси виокремлюється **мета статті –** конкретизація дефініції „професійна позиція майбутнього вчителя" і розгляд цього феномену через призму особистісного підходу.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі термін „позиція" трактується, з одного боку, як складна, відносно усталена система ставлень, установок, мотивів, цінностей людини, якими вона керується в процесі своєї життєдіяльності, а з іншого – як положення індивідуума в статусно-рольовій внутрішньо-груповій структурі.

Дефініція „професійна позиція особистості" розуміється як стійка система ставлень людини до праці, суспільства, до себе і до іншої людини. Професійна позиція виражає також професійну самооцінку, рівень домагань, ставлення до свого положення в системі соціальних відносин у трудовому процесі. Професійна позиція визначається як узагальнена і часткова. Перша розглядається як відношення працівником себе до великого професійного співтовариства, до професії, прагнення підвищити її престиж у суспільстві. Друга пов'язана з розвитком у працівника окремих професійних здібностей (наприклад, позиція управлінця – аналітика, педагога – методиста і ін.).

Так, педагогічна позиція, як часткова професійна позиція, – це досягнення особистістю педагога певної гармонії, що дає йому соціальну стійкість і продуктивну включеність у суспільне життя і педагогічний труд, а також – особистісний психологічний комфорт. Педагогічна позиція знаходить певне вираження в особистісно – професійних якостях педагога [1, с.612].

Досліджуючи проблему професійної позиції майбутніх учителів, варто зазначити, що дефініція „професійна позиція педагога" або „професійно – педагогічна позиція" в активний науковий обіг увійшла у 90 – ті рр. XX століття завдяки роботам Б.Ананьєва, Л.Божович, В.Мясищева, С.Рубінштейна і ін. Досліджуваної проблеми торкались у своїх роботах О.Асмолов, Н.Анікеєва, І.Колеснікова, І.Бех, Л.Кондрашова, А.Маркова, Л.Мітіна, В.Сластьонін, В.Слободчиков, І.Якиманська і ін.

Теорія формування особистісної і професійної позиції педагога активно розробляється в дослідженнях з педагогіки вищої школи С.Архангельського, Є.Білозерцева, В.Загвязинського, С.Єлканова, В.Кан-Калика, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна та ін. Дослідники цього напряму вивчають сутнісні характеристики та засоби формування професіоналізму у педагогічній діяльності, акцентуючи на значенні професійної позиції педагога. Так, у дослідженнях Є.Білозерцева, Л.Гребьонкіна, А.Маркової підкреслюється, що професійна позиція кожного конкретного педагога виявляється у його педагогічній діяльності як специфічній особистісній освіті [8, с.77].

Професійну позицію учителя ґрунтовно розглядають і через парадигму теорії виховання, зокрема такі педагоги, як М.Боритко, Е.Бондаревська, В.Ільїн, І.Колесникова, В.Краєвський, А.Мудрик, Л.Новікова, Н.Радіонова і ін. Зокрема, М.Боритко визначає позицію педагога як вихователя, підкреслює її діяльнісну і суб'єктну природу, наголошуючи на тому, що за кожною особистістю повинно бути закріплене право на самоствердження [2, с.186].

Аналізуючи дефініцію „педагогічна позиція" в різних аспектах, ми з'ясували, що її робоче визначення розглядається у працях небагатьох вчених (Є.Катрич, О.Томашевська, А.Маркова і ін.). Так, А. Маркова під професійними позиціями педагога розуміє стійкі системи ставлень вчителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку [8, с. 72]. У свою чергу, ряд науковців (Г.Коджаспірова, О.Коджаспіров, М.Прохорова, О.Томашевська і ін.), визначають педагогічну позицію як систему інтелектуальних і емоційно – оцінних ставлень до дитини, педагогічної діяльності й педагогічної реальності в цілому, що знаходить відбиття в наявності в учителя відповідних педагогічних установок, мотивів та прагнень до інновацій [6, с.253; 13, с.13-16].

Цікавим є той факт, що змістовно – компонентна характеристика професійної позиції педагога ґрунтується на теорії структури особистості. Розглянемо цей аспект детальніше. У теорії особистості концептуальними вважаються погляди Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна на поняття особистості. Зокрема, Л.Виготський підкреслював соціальну природу особистості, інтегруючу все, що є у люди-

ни надприродне, історичне. Особистість, за Л.Виготським, виникає в результаті культурного та соціального розвитку" [4, с.328]. С.Рубінштейн наголошував, що „особистістю є людина зі своєю позицією в житті, до якої вона дійшла в результаті великої свідомої роботи... Особистістю є лише та людина, яка ставиться певним чином до навколишнього світу, свідомо виражає це своє ставлення так, що воно проявляється в усій її сутності" [14, с.92]. Науковець акцентує увагу на тому, що особистість не є просто соціальна істота, вона – творець свого життя з активною життєвою позицією. На думку О.Леонтьєва, основою особистості людини є сукупність її ставлень до світу, що відповідає змістовому наповненню життєвої позиції людини. Особистість характеризують ті психічні явища людини, які визначають її діяльність. Ієрархії діяльності, підкреслює дослідник, утворюють ядро особистості [7, с.119]. Тобто, перш за все, О.Леонтьєв пропонує розглядати особистість через категорію діяльності. Це має сенс, оскільки діяльність характеризує рівень свідомості людини в системі соціокультурних відносин, а її результати – рівень творчості і схильність до саморозвитку. В свою чергу, ряд сучасних дослідників, зокрема, В.Бочелюк, В.Зарицька, І.Харламов, і ін., визначають особистість як синтез соціального і психологічного начал. [17, с.234; 3, с.127].

Усі автори наголошують на тому, що особистістю не народжуються, а становляться під соціально – культурним і історичним впливом, тобто процес становлення особистості є соціальним, а особистість є носієм свідомості та діяльності.

Особливий інтерес для нашої роботи становлять наукові положення В.М'ясищева, О.Моткова, К.Платонова та М.Кагана щодо структури особистості. В.М'ясищев наголошує на таких складових, як спрямованість (домінуючі відношення: до людей, до себе, до предметів зовнішнього світу), загальний рівень розвитку (у процесі онтогенезу в нормі підвищується загальний рівень розвитку особистості), динаміка нервово – психічної реактивності (як динаміка вищої нервової діяльності, так і об'єктивна динаміка життєвих умов). Виходячи з цього, особистість є цілісним утворенням і їй притаманні мотивація, відношення і тенденції до розвитку [10, с.376]. О.Мотков розглядає особистість як інтегральну модель, структуровану в два блоки – суб'єктний та мотиваційно – емоційний [9, с.295]. В свою чергу, К.Платонов виокремив чотири компоненти особистості: спрямованість (переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, бажання). Ця складова, за А.Платоновим, соціально зумовлена й формується в процесі виховання; досвід особистості (знання, уміння, навики, звички). Досвід особистості має психолого – педагогічний контекст і підпорядковується впливу навчальної діяльності, який показує її підготовленість і формується в різних видах діяльності; стійкі особливості окремих психічних процесів (воля, емоції, почуття, сприйняття, мислення, відчуття, пам'ять). Сукупність цих індивідуально – психологічних процесів розвивається завдяки вправам; біологічно зумовлені особливості (темперамент, статеві відмінності, вікові властивості). Перераховані підструктури аналізуються на нейропсихологічному рівні і формуються комплексом правильно підібраних тренувань [12, с.87]. Доцільними для нашого дослідження є висновки М.Кагана, який підкреслює в структурі особистості окрім гносеологічного і аксіологічного, ще й творчий, комунікативний та культурологічний потенціали [5, с.152]. Саме ці потенціали, на нашу думку, реалізовують особистість в соціокультурному просторі і впливають на її соціально –професійний статус.

Відтак, узагальнюючи різні підходи до структури особистості, ми можемо констатувати, що дослідники цього напряму мають, у більшості, спільні погляди і розглядають особистість через поєднання когнітивної, емоційно – вольової, ціннісно-смислової, мотиваційної і діяльнісної сфер. Отже, розвиток професійної педагогічної позиції особистості майбутнього вчителя визначається, з одного боку, такими компонентами її структури, як спрямованість, установки, потреби, індивідуальні та професійно – педагогічні (гуманістичні) цінності і ін., а з іншого – знаннями, вміннями й навичками, необхідними для творчого рішення певних педагогічних завдань.

У ряді наукових досліджень (Б.Ананьєв, О.Конєєва і ін.) формування позиції розглядається на основі вироблення певного ставлення особистості до соціальних явищ. Особистість виступає як конкретний представник і носій суспільних відносин і процесів. Відповідно, бачення позиції через відносини особистості посилює її суб'єктивний характер, оскільки відносини передбачають не стільки суб'єктивний зв'язок особистості з її оточенням, а, перш за все, – її суб'єктну позицію в цьому оточенні. Це дає підстави для аналізу професійної позицію майбутнього вчителя через категорію суб'єктності.

Суб'єкт у наукових джерелах визначається як носій предметно-практичної діяльності та пізнання, джерело активності, спрямованої на об'єкт. Суб'єкт – індивід виступає як суб'єкт з притаманною самосвідомістю [16].

С.Рубінштейн як фундаментатор цього поняття, вважав, що "суб'єкт виступає носієм свідомої, "довільної" діяльності. І особистість в якості суб'єкта організує та структурує своє життя, регулює його хід [15]. Поняття "суб'єкт" С.Рубінштейн розглядає невід'ємно від поняття "особистість" та "діяльність", тобто розуміє особистість, перш за все, як суб'єкта діяльності. Таких же висновків дотримується й В.Петровський. Він підкреслює, що бути особистістю – означає бути суб'єктом діяльності, спілкування, самосвідомості [11].

На цій підставі ми робимо висновок про те, що професійна позиція майбутнього вчителя – це інтегративна система ціннісно-смислових ставлень особистості педагога як суб'єкта діяльності до майбутньої професії, що виражається в наявності педагогічних установок, відповідних соціальних і професійних мотивів, і прагнень до творчості та інновацій, і визначає поведінку особистості в рамках конкретної професійної ролі.

Висновки. Отже, професійна позиція майбутнього учителя в аспекті особистісного підходу це – інтегративна характеристика педагога, від якої залежить цілісний процес професійного зростання його особистості й особистісного розвитку його вихованців. У цій характеристиці концентруються головні показники професійної культури педагога, основні спонукальні сили його праці. Низький рівень її сформованості – джерело слабких результатів у діяльності педагога, байдужості, формального підходу до педагогічного обов'язку. Навпаки, для педагога зі сформованою професійною позицією його праця стає особистісною потребою, задоволенням, яке приносить радість.

Перспективи подальших досліджень. Таким чином, науковий пошук навколо питань розвитку і становлення професійної позиції майбутніх учителів розкриває широкі перспективи роботи в напрямі вивчення і узагальнення її змісту та структури, а також – розробки педагогічних умов її формування в процесі фахової підготовки.

Література та джерела

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А.Деркача / Анатолий Алексеевич Деркач. – М.: Рагс, 2004. – 448 с.
2. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания : Монография / Николай Михайлович Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
3. Бочелюк В.І. Педагогічна психологія: навч. посіб. /В.І.Бочелюк. – К.: Центр навч. л-ри, 2006. – 248 с.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Лев Семенович Выготский // Собрание сочинений: в 6 т.– М.,

1982. – Т.3. – 328с.
5. Каган М.С. Человеческая деятельность: (опыт системного анализа) / Моисей Самойлович Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
6. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике /Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Март, 2005. – 326 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. –192 с.
9. Мотков О.И. Интегральная модель личности: ежегодник Рос. психол. об-ва: материалы конф. 120 лет РПО / Олег Иванович Мотков. – М.: Эслан, 2005. – Т.3. – 400 с.
10. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / Владимир Николаевич Мясищев. – М.: ЛГУ, 1960. – 426 с.
11. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: дис… доктора психол. наук (в форме науч. докл.): спец. 19.00.00 «Психологические науки» / Вадим Артурович Петровский. – М.: Ин-т пед. Инноваций Рос. Академии образования,1994. – 498 с.
12. Платонов К.К. О системе психологии / Константин Константинович Платонов. – М.: Мысль, 1973. – 216 с.
13. Прохорова М.В. Формирование педагогической позиции у будущих специалистов по физической культуре (на примере обучения плаванию) /М.В.Прохорова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М., 2004. – № 3. – 58 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Питер, 2005. – 713 с.
15. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С.255-382
16. Философский энциклопедический словарь / под ред. С.С.Аверинцева / Сергей Сергеевич Аверинцев. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 815 с.
17. Харламов И.Ф. Педагогика / Иван Фёдорович Харламов. – М.: Юрист, 1997. – 512 с.

В статье выделены актуальные положения качественной профессиональной подготовки педагогических работников; обоснована необходимость конкретизации дефиниции "профессиональная позиция будущего учителя" и рассмотрения этого феномена через призму личностного подхода; дана характеристика современного состояния научного обоснования понятия "профессиональная позиция будущего учителя"; выделены аспекты дальнейших исследований в направлении изучения и обобщения содержания и структуры профессиональной позиции будущего учителя.

Ключевые слова: позиция, профессиональная позиция, личность, личностный подход.

In the article the topicality of qualitative professional training of students of teacher training colleges – future teaching workers has been stated. The necessity to define the "professional position of a future teacher" has been stressed. This phenomenon through the prism of personal approach has been substantiates. The current state of scientific substantiation notions has been characterized as "a position", "the professional position", "the future teacher professional position". The definition of "professional position of the future teacher" has been characterised in terms of the personal approach and through the category of subjectivity as the fundamental basis through the formation and development of key personal qualities of the subject. The aspects of the future research in the direction of study and generalization of the content and structure of the future teacher professional positions have been considered as well as the need to develop pedagogical conditions of its formation process of professional training in pedagogical college.

Key words: position, professional position, personality, personal approach.

УДК 37.013-053.2(09)(477)"19"

ВТРАТА СПЕЦИФІКИ ДИТИНСТВА: СУТЬ ТА ПРИЧИНИ

Лупаренко Світлана Євгенівна
м.Харків

Стаття присвячена розкриттю суті втрати специфіки дитинства та її причин: руйнування інститутів соціалізації; лібералізація статевої моралі; суперечливе ставлення до дитинства; поширення медіа-середовища; раннє знайомство дітей з дорослою інформацією; поява речей для дітей, створених як для дорослих; демографічна криза і зниження якості життя дітей; поява суспільних рухів, що виступають проти народження дітей і за зрівняння у правах і можливостях дітей і дорослих; послаблення ігрових форм діяльності дітей; низький рівень духовного розвитку людей.

Ключові слова: дитинство, діти, втрата специфіки дитинства, розвиток, соціалізація, суспільство.

Останнім часом у суспільстві все частіше постають питання, пов'язані з різними проблемами дитинства, зокрема Ф. Ар'єс, М. Віннс, Н. Постман, Х. Хегст та інші вчені стверджують, що дитинство втрачає свою самобутність, унікальність, власну специфіку, яка відрізняє світ дитинства і світ дорослих.

Серед ознак втрати специфіки дитинства можна назвати такі: зникнення певних елементів дитячої субкультури (дитячого фольклору, традиційних дитячих ігор тощо) або заміна їх на елементи підліткової субкультури і культури дорослих; переважання в дітей дорослих видів діяльності, зникнення або недостатній вияв власне дитячих видів діяльності (катання на гойдалках, рухливих ігор, живого спілкування з дітьми, читання дитячої літератури тощо); втрата дитячою інфраструктурою (дитячими фільмами, книгами, їжею, одягом, іграшками, сферою розваг) її суто дитячих особливостей; переорієнтація у формуванні психічної статі особистості дитини з чітко фіксованої статево-рольової моделі на інверсіонну модель (маскулінну для дівчат і фемінну для хлопчиків); зниження рівня когнітивного розвитку дітей, їхньої енергійності, природної допитливості, бажання активно діяти при зростанні емоційного дискомфорту, бажання читати і пізнавати нове, що особливо властиве дітям у період дитинства; передчасне дорослішання сучасних дітей, зміна змісту й культури дитинства.

Натомість на сучасному етапі розвитку дитинство визнається найважливішим періодом життя людини, протягом якого закладають основи всього подальшого життя особистості, і нехтування ним, неврахування його специфіки може значно вплинути на розвиток дитини. З огляду

на це актуальним є дослідження проблеми дитинства, зокрема факторів, що призводять до втрати специфіки дитинства.

Дане дослідження є складовою частиною програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Аналіз історичної та психолого-педагогічної літератури показав, що сучасними вченими розглядаються певні аспекти проблеми дитинства та втрати його специфіки, зокрема: Ф.Ар'єс, М.Віннс, О.Краснослободцева, Н.Постман, Х.Хегст та інші вчені розглядають вплив на дитинство демографічної кризи і соціально-економічних умов життя; В. Абраменкова та інші вчені розкривають у своїх працях психічні зміни в дітей (зміни у спілкуванні, формуванні психічної статі дитини) під впливом сучасного світу; Л. Волинець, Т.Кравченко, Є.Луценко, Л.Ольховик, І.Рогальська, Г.Святненко, Д.Фельдштейн та інші аналізують руйнування сім'ї як традиційного інституту соціалізації дитини; М.Глеклер, І.Загарницька, О.Комякова, Р.Патцлафф, В.Фольваркова-Плахтій та інші досліджують вплив сучасної інформатизованої цивілізації на дитинство.

Тож метою статті є розкриття суті і причин втрати специфіки дитинства на сучасному етапі розвитку суспільства.

Втрата специфіки дитинства – зникнення специфічних особливостей, відмінностей дітей, проявів суб'єктності та самобутності кожної окремої дитини, того, що властиве саме дитинству і виокремлює світ дітей від світу дорослих, або їх заміна на відмінності підліткової субкультури або культури дорослих. Дитинство, зазнаючи значний вплив сучасного світу, втрачає свою специфіку й унікальність, усе більше наближуючись і нагадуючи світ дорослих.

Серед причин втрати специфіки дитинства можна назвати такі:

- руйнування інститутів соціалізації (сім'ї та дитячої спільноти).

Як відомо, батьки відіграють дуже важливу роль у житті дитини, оскільки спілкування з ними є для неї головним джерелом інформації про навколишній світ, і від того, які зразки взаємодії з цим світом батьки демонструють дитині, суттєво залежить її розвиток і сприйняття світу.

Проте зараз спостерігається своєрідна криза сім'ї та батьківства. Складні соціально-економічні умови життя в сучасному світі призвели до великої стурбованості дорослих матеріальним забезпеченням свого існування і життя дітей (це змушує батьків працювати на декількох роботах одночасно задля забезпечення достатнього рівня життя сім'ї), а також зміни соціальної позиції жінки (дедалі більшого розповсюдження набуває професійна праця жінки). Зосередженість батьків над розв'язанням питань утримання сім'ї призводить до скорочення часу для спілкування з дитиною, зайняття спільною справою [3].

У нашій країні в силу зайнятості обох батьків значну роль відіграє так зване «заочне сімейне виховання». Широкого поширення набули такі явища, як «телефонне виховання» і «соціальне сирітство», коли дорослі просто відмовляються від виховання власних дітей. Це зумовлене емансипацією, фемінізацією, зміною ставлення батьків до своїх обов'язків, коли на перше план для дорослих виходять не сім'я і діти, а задоволення власних амбіцій. Унаслідок цього між батьками й дітьми не формуються довірливі стосунки, які необхідні для повноцінного психічного розвитку особистості.

Дійсно, у системі цінностей сучасних людей сім'я посідає далеко не перше місце. Проведене нами анкетування студентів (віком від 19 до 26 років) педагогічних вищих навчальних закладів показало, що лише 21,7% студентів-майбутніх педагогів визнають сім'ю найбільшим пріоритетом у житті, а 30,3% респондентів узагалі не розглядають сім'ю як цінність у своєму житті (проте серед найважливіших цінностей більшість респондентів називали професійний успіх, творчість, власне здоров'я). Результати цього анкетування засвідчили, що сучасне молоде покоління має недостатній рівень розуміння важливості сім'ї, несформованість сімейних цінностей (відбувається значне зміщення пріоритетів на задоволення особистих потреб та інтересів), що може призвести в майбутньому до труднощів у сімейному житті, небажання та невміння їх розв'язувати і, взагалі, мати сім'ю і дітей.

Унаслідок цього, на думку Д.Фельдштейна, відбувається «відрив усього дорослого співтовариства від дитинства, який досяг потворних форм, і виявляється в найголовнішому – відсутності психологічної налаштованості й готовності до взаємодії з ним» [9, с.13].

Окрім того, сучасні діти часто відчувають дисгармонію у стосунках «дитина – дитина», у дитячій субкультурі, спостерігається несприйняття, нехтування та зневажання старшим поколінням цієї субкультури, через що порушуються стосунки між представниками різних поколінь. Це призводить до недостатньої соціальної компетентності дітей, збіднення й обмеження спілкування дітей з однолітками, переживання ними почуття самотності [9; 10].

Таким чином, традиційні інститути соціалізації дитини (сім'я, дитяча спільнота) усе більше втрачають своє значення, відбувається зміна інститутів соціалізації. Унаслідок цього зростає дитяча самотність, виникає розрив поколінь, зникає емоційний зв'язок між батьками та дітьми. Усе це ускладнює можливість дитини налагодити живий діалог із навколишнім світом, стимулює загострення конфліктів у стосунках із людьми, спричиняє зростання кількості дітей з емоційними проблемами, які знаходяться у стані афективної напруги через постійне відчуття незахищеності, відсутності опори у близькому оточенні, зміну ціннісних орієнтацій дітей, що закономірно знищує самобутність дитинства;

- лібералізація статевої моралі й активна деморалізація дитячої субкультури дорослою спільнотою.

З одного боку, статева соціалізація як фундаментальна соціокультурна стратегія виховання, що здійснюється дорослими, у сучасних умовах дезорієнтує дитину щодо формування статевої ідентичності. З іншого боку, суспільство фактично здійснює легалізацію статевих збочень, активне поширення інформації сексуального характеру через різні видання, у тому числі ті, які орієнтуються на дитячу аудиторію, що дезорієнтує дітей і налаштовує їх на аморальну поведінку.

Лібералізація статевої моралі призводить до непродуманого статевого виховання школярів, яке прагне навіть маленьку дитину познайомити з основами сексуальних стосунків. Головна мета й акцент цього статевого виховання – безпечний секс. Проте це має й інший бік. Так, знайомлячись занадто рано, коли дитина ще психічно не готова до цього, з основами безпечних сексуальних стосунків (що, у свою чергу, пробуджує в дітей інтерес, який має ще довго і міцно спати), діти намагаються втілити в життя те, про що їм розповідають, і розпочинають статеве життя занадто рано. Це призводить до сексуалізації дитячого життя й загальної деморалізації культури дитинства і, як наслідок, катастрофічного зростання розбещення неповнолітніх.

Отже, через упровадження суспільством унісексуальної моделі статевої соціалізації молоде покоління менше орієнтуються на романтичне кохання, цінності сім'ї, а більше – на «сексапільність». Ця орієнтація тісно пов'язана зі зростанням девіантної поведінки [1]. Сексуалізація дитячої свідомості, дезорієнтація дітей у становленні психологічної статі й адекватної статево-рольової позиції призводять до зникнення в дитини відчуття її унікальності як хлопчика або дівчинки, позбавлення її повноцінних переживань у коханні;

- суперечливе ставлення до дитинства, унаслідок чого відбувається зміна елементів дитячості на елементи світу дорослих; психологічна відірваність дорослих від дитинства, повне ігнорування ними всіх аспектів дитячого життя, окрім тих, які, на їхню думку, ведуть до успіху [4].

Так, на думку О. Краснослободцевої, визнання цінності дитинства в сучасному суспільстві стає джерелом суперечок. З одного боку, дитинство визнається найвищою цінністю і стає важливим елементом світу дорослих (відбуваються демократизація дитячого життя, надання дитині юридичної свободи, що зафіксовано в міжнародних і державних документах, визнання цінності дітей і сім'ї, формування установки на тісний емоційний зв'язок батьків з дітьми, збільшенням кількості дитячих товарів), а з іншого – у самій культурі дитинства зменшуються елементи дитячості й усе частіше виникають елементи й моделі поведінки дорослих, спостерігаються обмеження простору для дитячої діяльності, фактичне позбавлення дитини права на гру (через недостатню кількість дитячих майданчиків, їхнє невідповідне й небезпечне обладнання, невміння дітей гратися і небажання дорослих допомогти їм), небажання дорослих мати дітей, зниження якості їхнього життя, збільшення кількості абортів, дитячої безоглядності [1-2; 5].

Отже, суперечливе ставлення до дитинства спричиняє появу різних, інколи суперечливих поглядів на дитину, у тому числі нехтування її специфікою, заперечування необхідності створення особливих умов існування і розвитку;

- наявність і широке поширення медіа-середовища.

Комп'ютерні ігри, телевізійні фільми, програми (через легкість і доступність їх сприйняття, їхній зміст, що не відповідає віковим особливостям дітей тощо) можуть формувати в них викривлену картину світу, що ґрунтується на хибних моральних цінностях і поведінкових установках. Наслідками надмірної захопленості комп'ютером і телебаченням є проблеми з фізичним (підвищена втома, проблеми з тиском, зором й опорно-руховим апаратом), психічним (підвищення агресивності дітей, низький вольовий потенціал, психічна відірваність від реального світу, низький рівень активності та розвитку соціальних навичок, психічна залежність від екранних засобів, збіднення емоцій дітей, збудження негативних емоцій, штучне «одорослення», наслідування асоціальної поведінки) і духовним (відсутність позитивного морально-етичного впливу, формування бездуховної особистості) здоров'ям дітей [8].

Таким чином, медіа-середовище знищує межу між дитинством і дорослим життям, оскільки воно не вимагає навчання для розуміння його форми і не розрізняє цільову аудиторію, стирає соціальні секрети, підриває концепції майбутнього і цінності обмежень і дисципліни, а також створює комунікаційний контекст, який просуває ідею про те, що дитинство є ані бажаним, ані необхідним, і фактично не потрібні діти (не у фізичному смислі, а у смислі виглядати і поводитися як дитина);

- раннє знайомство дітей з дорослою інформацією (пропаганда цинізму, сексуалізації, культу грошей, сили, вседозволеності), яка складно сприймається ними, не відповідає рівню їхнього розвитку, але яка вкорінюється в пам'ять дітей, що призводить до трансформації їхньої системи цінності, засвоєння ними нових, «екранних» зразків поведінки, критеріїв краси і справедливості.

Однією з відмінностей між дорослою людиною і дитиною є те, що доросла людина знає про деякі аспекти життя (його тайни, протиріччя, трагедії, жорстокість тощо), про які дитині краще поки що не знати. Із розвитком, просуванням до дорослого життя дитині поступово відкриваються ті тайни, до яких вона вже готова, і тими способами, які не нанесуть шкоди її здоров'ю і психіці (за допомогою дитячої літератури, розмов з батьками, близькими людьми тощо). Але сучасні умови життя, й особливо засоби масової інформації, роблять це неможливим, оскільки, прагнучи зайняти чимось та розважити аудиторію, відкривають усі дорослі таємниці (соціальні, фізичні, сексуальні, кримінальні та інші), виставляючи все особисте й те, чого зазвичай соромляться.

Зараз тотальна сексуалізація, насилля, від яких дитині не сховатися ані вдома, ані у школі, ані на вулиці, деформує дитячу картину світу. З одного боку, вони чинять деструктивний вплив на дитячу психіку, активізуючи неприродні для них переживання, а з іншого боку, їх постійна демонстрація і надзвичайна доступність обмежують природні, суто дитячі інтереси, практично не залишаючи дітям відносно того, що дивитися і читати, жодних альтернатив. Багато вітчизняних (В.Бондаровська, І.Загарницька, О.Петрунько, В.Фольваркова-Плахтій та ін.) і західних (Г.Дженкінс, Л.Ерон, Н.Постман, Д.Фрідман та ін.) учених підтверджують зв'язок між медіа-насильством і насильством у реальному житті.

Отже, інформатизована культура, яка захоплює дитину змалку, гальмує формування справжніх загальнолюдських духовних цінностей і життєвих ідеалів особистості, проте стимулює моральну нерозбірливість, а інтереси дітей стають значно «одорослішими»;

- поява речей для дітей (індустрії розваг, одягу, їжі), але створених як для дорослих.

Суперечливе ставлення до дитинства, бажання створити комфортні умови для розвитку й життєдіяльності дітей призводять до поступової трансформації інфраструктури дитинства в індустрію дитинства. Якщо інфраструктура – це традиційна система соціального захисту дитинства, то індустрія – це елемент ринкових відношень, що характеризується рисами суспільства споживання [6].

У сучасних умовах діти все частіше стають сегментом ринкової економіки (з усіма видами впливу на нього: рекламою, маркетинговими дослідженнями тощо). Компаніями-виробниками діти часто уявляються як споживачі «недитячих» товарів і послуг: електроніки, гаджетів, косметики, одягу тощо. Окрім того, дитячий одяг, їжа та розваги все менше залишаються суто дитячими і все більше нагадують дорослий світ.

Таким чином, діти поступово позбавляються дитячості і все більше стають схожими на маленьких дорослих. Їхній товари, розваги все більше нагадують дорослі речі, що знищує дитячу індивідуальність і самобутність;

- демографічна криза і зниження багатьох показників якості життя дітей щодо їхнього фізичного, психічного й морально-духовного здоров'я.

Нинішній етап демографічної кризи, що зумовлена політичною, соціально-економічною ситуацією в суспільстві, зменшенням ролі соціальних інститутів, низьким рівнем культури населення, агресивністю медіа-середовища тощо, науковці-демографи визначають як медико-демографічну кризу. Вона відзначається зростанням захворюваності на туберкульоз, СНІД, інфекції, які передаються статевим шляхом. Найпоширенішими хворобами серед дітей віком 0-14 років виступають хвороби органів дихання, хвороби органів травлення. За даними медичних обстежень, «ураженість» сучасних школярів хронічними захворюваннями сягнула межі 80% [7, с. 1].

Отже, демографічна криза і медичні проблеми в суспільстві зумовлюють високий рівень захворюваності і смертності дітей, що інколи призводить до небажання дорослих мати дітей і нести за них відповідальність;

- виникнення суспільних рухів, що виступають проти народження дітей, а також суспільних рухів, які прагнуть урівняти у правах і можливостях дітей і дорослих людей.

За даними соціологічних досліджень [6], серйозних трансформацій зазнала система мотивацій до народження дітей і їхнього головного призначення (у розвинених країнах світу зараз існує навіть цілий рух «Child Free» («Без дитини»), прихильники якого свідомо не бажають ставати батьками через прагнення насолоджуватися життям, небажання нести відповідальність за дітей, виховувати і навчати їх); зміцнення установки громадськості на малодітність; детермінуючими факторами, що перешкоджають нормальному процесу відтворення, за винятком фізіологічних і соціально-економічних причин, виступають егоїзм, виявлення індивідуалізму й незалежності.

Також у західних країнах набуває поширення рух, прибічники якого виступають за те, щоб надати дітям повні законні права, як і в дорослих. Вони стверджують, що все те, що раніше вважалось привілейованим статусом дітей (зокрема, навчання) насправді є пригніченням, яке лише втримує дітей від повноцінної участі в житті суспільства, обмежує їхні права.

З огляду на це у країнах Західної Європи, США, Канаді та інших країнах зросла кількість справ з ювенальної юстиції, що спрямована на надання дитині найширших прав і захист від посягань на ці права з боку дорослих. Проте зараз вона не просто захищає дитину: вона надає їй занадто широкі права, але не висуває жодних зобов'язань, усе частіше «захищаючи» дітей від виховання батьків.

Отже, поширення суспільних рухів, що виступають проти народження дітей і прагнуть урівняти у правах і можливостях дітей і дорослих людей, призводить, з одного боку, до небажання дорослих розв'язувати дитячі проблеми, спілкуватися з дітьми і взагалі мати дітей, а з іншого боку – до однобічного виховання (дітям надаються права, але вони не мають обов'язків), що спричиняє формування безвідповідальної, егоїстичної особистості;

- послаблення ігрових інтерактивних форм спільної діяльності дітей.

Сучасні діти виявляють більше бажання проводити вільний час за комп'ютером, аніж займатися суто дитячими видами діяльності (кататися на гойдалці, грати в рухливі ігри, наживо спілкуватися з іншими дітьми). Батькам дуже важко залучити дітей до спільних рухливих ігор, оскільки дітям такі ігри здаються їм не дуже цікавими. З огляду на це, сучасним дітям стає все важче знаходити контакт один з одним у реальному житті, їхнє внутрішнє життя збіднене, активність ситуативна, а пізнавальні інтереси не задовольняються. Це зумовлене невмінням і небажанням батьків учити дітей спілкуватися, гратися, а також послабленням власної активності дитини через надмірну інформатизацію;

- низький рівень духовного розвитку людей, їхня низька культура читання, нерозвинені й нерозбірливі пізнавальні інтереси.

Культурно-духовна складова повсякденного життя дітей відходить на периферію, й основну роль у цьому відіграє індиферентне ставлення з боку дорослих [6]. Щоб не перетворити сучасність в еру беззахисного дитинства, ми повинні розуміти, що дитина – це не недосконала доросла людина, а представник окремого унікального, цінного світу дитинства, який має власні закони, світогляд мову, засоби пізнання світу тощо. Необхідно визнати самодостатність дитинства (не тільки на правовому рівні, але й на ментальному), а також спрямувати наші зусилля на збереження людського особистості.

Таким чином, сучасне дитинство знаходиться під впливом низки факторів (кризи сімейних цінностей, руйнування сім'ї та дитячої спільноти, малоефективної соціальної сімейної політики, демографічної кризи, моделі бездітної або малодітної сім'ї, процесів інформатизації та віртуалізації, формування споживацьких моделей поведінки, індустрії дитинства тощо [6]) та ін., що значно змінює його специфіку.

Література та джерела

1. Абраменкова В. Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода / В.Абраменкова // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С.103-120
2. Абраменкова В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В.Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С.3-16
3. Батьки і діти: соціальне самопочуття дітей в українських сім'ях / Г.Святненко, Л.Волинець, Є.Луценко та ін. – К.: Логос, 2000. – 92 с.
4. Варяниця Л. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Варяниця Людмила. – К., 2006. – 235 с.
5. Вишневский А. Социальное управление рождаемостью / А.Вишневский // Вопросы философии. – 1978. – № 6. – С.85-100
6. Краснослободцева А. Социокультурные основы детства: традиции и инновации: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. социол. наук: спец. 22.00.06 «Социология культуры» / А.Краснослободцева. – Тамбов, 2010. – 22 с.
7. Лукашенко О. Проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфські педагогіці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Лукашенко. – Харків, 2009. – 20 с.
8. Лупаренко С. Проблема впливу комп'ютера і телебачення на здоров'я дитини в сучасній психолого-педагогічній літературі / С.Лупаренко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Серія «Валеологія: сучасність і майбутнє»: зб. наук. праць. – Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2012. – № 1036. – С.108-113
9. Фельдштейн Д. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С.3-19
10. Шахманова А. Самоценность детства и ответственность взрослых перед детьми / А.Шахманова // Человек и образование. – 2012. – № 1(30). – С.57-61

Статья посвящена раскрытию сущности потери специфики детства) и ее причин: разрушение институтов социализации; либерализация половой морали; противоречивое отношение к детству; распространение медиасреды; раннее знакомство детей со взрослой информацией; появление детских вещей, созданных как для взрослых; демографический кризис и снижение качества жизни детей; появление общественных движений, выступающих против рождения детей, за уравнивание в правах и возможностях детей и взрослых; ослабление игровых форм деятельности детей; низкий уровень духовного развития людей.

Ключевые слова: детство, дети, потеря специфики детства, развитие, социализация, общество.

This article is dedicated to the revelation of the essence of the loss of childhood specificity and the reasons for it. The loss of childhood specificity means disappearance of children's specific features, manifestation of children subjectivity and identity which help to make distinctions between children's worlds and adults' world, or their replacements by specific features of adolescent subculture of adult culture. The reasons for the loss of childhood specificity are destruction of institutions of socialization (family and children community); liberalization of gender morality; contradictory attitude to childhood; spread of media-environment (television and internet which influence children's life greatly and can replace traditional institutions of socialization); children's too early acquaintance with adult information which are difficult for their understanding; production of children's things which look like adult things; demographic crisis and reduction of many indicators of quality of children's life; emergence of social movements which stand for child-free life and equalization of rights and opportunities of children and adults; weakening of game forms of children's activity; the low level of people's spiritual development.

Key words: childhood, children, loss of childhood specificity, developments, socialization, society.

УДК 37.013

АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ "ЕНВАЙРОНМЕНТАЛІЗМ", "ЕНВАЙРОНМЕНТАЛЬНА ПЕДАГОГІКА"

Марфинець Надія Василівна
м.Свалява

У статті подано аналіз термінів "енвайронменталізм", "енвайронментальна педагогіка". Проведено теоретичний аналіз енциклопедичної та навчальної літератури з проблеми дослідження. Розглянуто різні підходи до визначення поняття "енвайронменталізм". На основі аналізу існуючих підходів обґрунтовано авторську позицію відносно тлумачення поняття "енвайронментальна (інвайронментальна) педагогіка", визначено мету, завдання, базові категорії аналізованої галузі педагогічної науки.

Ключові слова: енвайронменталізм, енвайронментальна педагогіка, дефініція, знання про довкілля.

Енвайронментальна педагогіка – один із найбільш перспективних напрямів екологічної освіти та просвіти у європейському освітньому просторі. Парадигма енвайронменталізму висуває нові імперативи до природоохоронної діяльності людства та пропонує дієвий організаційно-методичний арсенал, спрямований на гармонізацію соціуму з навколишнім середовищем. В реальному житті українського суспільства наступив той період, коли необхідно осмислити взаємовідносини між людиною і природою з метою вирішення кризової ситуації.

Дослідження проблем енвайроменталізму здійснюється переважно закордонними авторами: R.Attfield, A.Brennan, B.J.Callicott, C.Harkgrove Eug, C.Krebs, A.Naess, A.Salleh, D.Sliker, D.Stone, P.W.Taylor, M.A.Warren, E.G.Wilson, W. Fox та ін.

В Україні проблеми енвайронментальної педагогіки досліджують С.Дерябо, Л.Нечепоренко, В.Норченко, В.Покась, Л.Хомік, В.Ясвін та ін. Так, Л.Нечепоренко у навчальному посібнику "Отнопедагогіка та інвайронментальна педагогіка" (2001) [7] обґрунтувала предмет, завдання, та зміст енвайронментальної педагогіки. Однак погоджуємось із думкою О.Сухомлинської, що дана праця, поєднуючи у неймовірних комбінаціях ідеї християнства за М.Бердяєвим, вчення В.Вернадського про біосферу і ноосферу з ідеями архетипу К.Юнга, не містить виваженого науково-педагогічного обґрунтування концепції енвайронментальної педагогіки [13]. Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідження цього питання у сучасній українській педагогічній літературі засвідчує невизначеність, суперечливість поглядів на сутність та зміст даного поняття. Деякі наукові та популярні видання містять публікації, які дають поверхові, або навіть спотворені уявлення про енвайроментальну педагогіку. Недостатність науково-методичної, навчальної літератури з енвайроментальної педагогіки в Україні обмежує можливості ознайомлення педагогічної громадськості з ідеями цієї оригінальної педагогічної системи, гальмує процес оволодіння передовим зарубіжним досвідом.

Мета представленої публікації – розкрити сутність понять "енвайронменталізм", "енвайронментальна педагогіка", сформувати власне наукове бачення щодо сутності поняття "енвайронментальна педагогіка" на підставі проведеного аналізу, визначити мету, завдання, базові категорії аналізованого поняття.

Термін "енвайронменталізм" і похідний від нього – "енвайронментальний" – використовують у географії, біології, історії, філософії, медицині, психології, соціології, етиці, естетиці, мистецтвознавстві, економіці, політиці та інших науках.

Концепція "environment" виникла в середині XIX століття і набрала чинності під впливом цілої низки нових ідей про те, що людські істоти в значній мірі формуються під впливом навколишнього середовища. За довгу історію існування концепції слово "environmentalist" (прихильник "енвайрон-менталізма") майже завжди відносилося до людини, переконаному у великому значенні навколишнього середовища для людського життя. У другій половині XX століття під поняттям "енвайронменталізм" стали вважати систему уявлень про велике значення і крайньої вразливості навколишнього середовища [15]. Джерелом енвайронменталізму став американський синтетичний підхід до аналізу певного світогляду та теоретичних основ соціології в поєднанні з досвідом масового громадянського руху [7, с.130].

У російсько-англійському біологічному словнику слово "environmentalism" означено як "вчення про довкілля" [10]. Великий англо-російський словник словосполучення "environmental movement" пояснює "рух на захист навколишнього середовища" [9]. У російсько-французькому соціально-економічному словнику поняття "енвайронменталізм" трактується у двох варіантах: 1) соціально-екологічний рух, що поширився у XX столітті у європейських країнах, спрямований на посилення заходів для захисту навколишнього середовища; 2) теорія управління соціально-економічним розвитком і навколишнім середовищем, яка вважає людство частиною біосфери і стверджує необхідність перетворення природи в інтересах людини [14].

Словник з екологічної етики і гуманітарної екології дане поняття трактує, як: 1) рух за збереження природи; 2) світоглядна екологічна орієнтація [11]. Сучасний екологічний довідник України розглядає поняття "енвайронменталізм" також у двох значеннях: 1) соціальний екологічний організований рух зацікавлених громадян та державних органів, спрямований на захист та покращення стану навколишнього середовища; 2) теорія управління соціально-економічним розвитком і навколишнім середовищем, яка вважає людство частиною біосфери і стверджується необхідність перетворення природи в інтересах людини [2].

У новій екологічній енциклопедії подано термін "енвайронментальний гуманізм" (екогуманізм), який тлумачиться, як сучасна форма гуманізму, специфіка якого полягає в подоланні протиставлення суспільства й природи і розумінні органічної єдності та взаємозумовленості в розвитку людини, суспільства і природи [3, с.304]. У рамках енвайронментального гуманізму сформульовано екологічні імперативи: 1) встановити "зовнішні" межі людської діяльності, щоб жити, не знищуючи природу; 2) визначити "внутрішні" межі, в яких можлива фізична і психофізична адаптація, щоб жити, не знищуючи себе стресами і перевантаженнями; 3) зберігати культуру, своєрідність; 4) зберігати здорове середовище проживання [Там само].

У філософії енвайронменталізм розсуває рамки локального товариства, екстраполіруючи понятійно-категоріальний апарат на глобальний рівень. Філософія визначає енвайронменталізм як філософсько-методичний підхід, спрямований на вивчення людино-середовищних відносин і покращення якості проживання людства і всього живого на планеті [17]. Прихильники різних, часом суперечливих концепцій енвайронменталізму у філософії, сходяться на думці про необхідність формування нових ціннісних орієнтирів, моральних принципів і навіть релігійних установ. Так, нова філософська енциклопедія В. Єрмолаєва пояснює поняття "енвайронментальна етика", яке трактується, як напрямок філософських досліджень, в якому в якості моральних проблем людини розглядаються не тільки благополуччя і соціальні зв'язки людей, а й відповідальність за благо майбутніх людей, домашніх тварин та інших форм життя. Виникла як відповідь на виклик глобальних загроз сучасності, насамперед екологічної кризи, екологічна етика

пропонує ціннісну переорієнтацію свідомості в дусі поваги та любові до природи, відмови від переважної нині споживчої установки суспільства [8] Дослідник А.Капто розкриває основи енвайронментальної етики у взаємозв'язку із екологічною раціональною моделлю поведінки, яка, на його думку, має включати гносеологічний, ціннісно-світоглядний, антропологічний, соціоментальний, педагогічний (виховний), правовий, естетичний, екософський і цивілізаційний аспекти [5].

Тлумачний словник суспільствознавчих термінів "енвайронменталізм" трактує також у двох значеннях: 1) філософська концепція, що підкреслює значення впливу середовища на життя і діяльність людини; 2) рух прихильників охорони навколишнього середовища [16]. Альтернативний соціологічний словник термін "енвайронменталізм" пояснює як "рух по захисту дикої природи від людини" [1].

У підручнику "The Ecological World View", підготовленому професором Ч. Кребсом Університету Британської Колумбії (Канада), термін "енвайронменталізм" визначено, як міждисциплінарну науку, яка вивчає аналіз людського впливу на фізичне, хімічне та біологічне середовище Землі [18]. Окрім того у навчальному виданні зазначено, що енвайронменталізм об'єднує в єдине ціле не лише екологію, але і геологію, кліматологію, соціологію, економіку, антропологію, політологію та філософію і як суспільний рух – спрямований на мінімалізацію людського впливу на довкілля [Там само].

Узагальнюючи різні тлумачення щодо сутності терміну "енвайронменталізм" у науковій літературі, приходимо до висновків: 1) термін має кілька значень; 2) наявні різні підходи до тлумачення його сутності. Найчастіше в дефініціях у ролі предикаторів представлені чотири нетотожні класи: 1) рух, теорія [1; 2; 9; 14]; 2) рух, орієнтація [11]; 3) рух, концепція [16]; 4) міждисциплінарна наука [18]. Проте, якщо у правій частині аналізованих семантичних визначень виявлено декілька підходів до пояснення поняття "енвайронменталізм", то у лівій – опис подано у вигляді сукупності тотожних суттєвих ознак: "захист та покращення стану навколишнього середовища" [2], "посилення заходів для захисту навколишнього середовища" [14], "вплив середовища на життя і діяльність людини" [16], "аналіз людського впливу на фізичне, хімічне та біологічне середовище Землі [18] тощо.

Отже, у поняття "енвайронменталізм" вкладаємо наступний зміст: *загальнотеоретичний рух або світоглядна орієнтація, увага яких зосереджена на проблемі взаємодії соціуму з природою, навколишнім середовищем.* Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що енвайронменталізм прагне до об'єктивного дослідження і пояснення емпіричного факту, події, явища, ситуації в їх взаємозв'язку з навколишнім середовищем. Центром енвайронменталізму виступає навколишнє середовище. Природа в енвайронменталізмі одухотворена, наділена божественною, моральною силою. Вона дозволяє користуватися людині її благами, проте у взаємовідносинах із цією силою не дозволено переступати межу, оскільки це може обернутися катастрофою для людства. Тому в енвайронменталізмі також гостро стоїть питання і про захист людини від цієї могутньої сили. Цей аспект дозволяє говорити про те, що справжня сутність енвайронменталізму – гуманістична. Однак найголовніший постулат енвайронменталізму: "Навколишнє середовище – найбільша цінність".

На сьогодні енвайронменталізм входить до наукового розділу "енвайронментологія", "енвіроніка" (М. Реймерс) або "енвайронменталістика", який носить яскраво прикладний характер, а традиційна екологія виступає фундаментальною основою для засвоєння енвайронментальних знань. Енвайронментологія як наука про охорону навколишнього середовища для людини спирається перш за все на принцип антропоцентризму.

Окрім того, нами визначено ряд метафор, які використовуються у науковій літературі для позначення сутності поняття "енвайронменталізм": "сучасна ідеологія людства" [12], "глобальна ідеологія" [6], "ідеологія майбутнього" [17] тощо. Безперечно, подібні метафоричні визначення допомагають глибше зрозуміти значення поняття, проте до аналізу дефініцій їх не включено, оскільки у них акцентована увага на одній ознаці аналізованого поняття, важливій тільки у деякому відношенні.

Поняття "енвайронменталізм" має багато спільного із поняттям "екологізм". Проте це не тотожні поняття. В англомовній літературі розрізняються поняття "ecology" як наука і "environmental welpare" як особливий рід людської діяльності по захисту навколишньої природи *(захист від людини, але для людини).* Спільним є те, що у змісті обох понять відображено стурбованість щодо деградації природи і довкілля, а відмінність полягає у різному розумінні шляхів подолання екологічних криз. В основі ідеології екологізму лежить загальне поняття природа, а енвайронменталізму – конкретне довкілля.

Аналіз аналітичних визначень терміну "енвайронменталізм" необхідно було здійснити для уточнення поняття "енвайронментальна педагогіка". Зазначимо, цей термін, незважаючи на тривалий час свого існування у зарубіжній освітній системі, поки що не став усталеною категорією сучасної української педагогічної науки. В українській і російській педагогічній енциклопедичній літературі він взагалі відсутній. Визначення поняття "енвайронментальна педагогіка" знаходимо в Екологічному словнику: *педагогіка енвайронментальна – розділ педагогіки, що розглядає форми виховання, освіти і спеціальні екологічні освіти в дусі максимального прагнення до раціонального використання природних ресурсів та збереження природного середовища* [4].

На думку Л.Нечепоренко, сутність енвайронментальної педагогіки – в урахуванні факту активної сили довкілля (природного й соціального). Дослідниця формулює основне завдання енвайронментальної педагогіки –формування *оптимального варіанту* взаємодії із довкіллям і визначає, що в її основі знаходяться знання про світ, в якому все переплетено та пов'язано між собою. Енвайронментальні знання (інформація про довкілля) є першою сходинкою до правильного вибору поведінки [7, с.126]. Другим завданням енвайронментальної педагогіки Л.Нечепоренко визначає як навчання вихованців розв'язувати протиріччя, які виникають між довкіллям і людською особистістю гуманітарними способами. Головним компонентом енвайронменталізму дослідниця визначає високу моральність, зазначаючи, що мораль, совість є внутрішнім регулятором поведінки кожного вихованця [7, с.126-127].

Отже, енвайронментальна педагогіка покликана переконувати, показувати приклад, як краще і вигідніше діяти на принципах партнерства, співробітництва, діалогізму із навколишнім середовищем.

Базовими категоріями енвайронментальної педагогіки визначаємо наступні: "енвайронментальна освіта" та "енвайронментальне виховання". Ці компоненти діалектично взаємопов'язані, вони не є автономними і незалежними компонентами, а в більш широкому контексті суспільного виховання і сучасної освіти, повинні здійснюватися на національному та міжнародному рівнях, тобто, вони мають стати складовою частиною духовно-моральної сфери сучасної людини.

Метою енвайронментальної педагогіки визначаємо як набуття особистості компетентностей: 1) пізнавальної: засвоєння системи знань про навколишній світ; 2) практично-творчої: вміння на практиці застосовувати енвайронментальні знання.

Вважаємо, що зміст енвайронментальної педагогіки як сучасної галузі педагогічної науки має сформувати комплекс наукових дисциплін таких, як: географічне, біологічне, історичне, літературно-мистецьке краєзнавство. Окрім

того, енвайронментальна педагогіка має тісний зв'язок із філософією, етикою, мистецтвознавством, психологією, економікою, політикою та іншими науками.

Ключовою особливістю даного напряму, як свідчить аналіз зарубіжного педагогічного досвіду [19] є те, що він розвивається не тільки як теорія, а в більшій мірі як певна практика, спрямована на формування екологічно орієнтованої "життєвої політики" суспільства. Адже *енвайронментальна педагогіка пропонує конкретні шляхи взаємодії, гармонії людини із природою, зумовлюючи подальшу гуманну діяльність особистості у довкіллі.* Загалом, у даній галузі педагогіки теорія і практика тісно взаємозв'язані та взаємозалежні.

Формування нової екопарадигми у сучасних умовах пов'язано з проведенням грамотного засвоєння системи енвайронментальних знань. Безперечно, це багатоаспектний процес, який, як на нашу думку, має включати такі основні завдання: 1) формування екологічно орієнтованого світогляду; 2) засвоєння системи знань в галузі взаємодії природи і суспільства; 3) виховання екогуманістичного світосприйняття особистості; 4)розвиток енвайронментального мислення, формування відповідних переконань особистості; 5) засвоєння норм енвайронментальної етики; 6) формування енвайронментальної поведінки та культури.

З огляду сказаного вище, енвайронментальну педагогіку визначаємо, як *галузь педагогіки, яка через систему освіти і навчання, користуючись різноманітними формами та методами навчально-освітнього впливу, формує у вихованців систему знань про довкілля та вміння узгоджувати свої дії з метою бережного та раціонального ставлення до оточуючого (природи та соціуму)*. Запропоноване визначення будемо в подальшому використовувати в дослідженні.

Перспективи подальших студій пов'язані із виокремленням базових напрямів у даній галузі педагогічної науки.

Література та джерела

1. Альтернативный социологический словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://i-soc.com.ua/journal/2010_4-011.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Екологічний довідник України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ecowiki.io.ua/s480142>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Екологічна енциклопедія: в 3 т. / Редколегія: А. В. Толстоухов (гол редактор) та ін. – К.: Цент екологічної освіти та інформації, 2007. – Т.1: А-Е. – 432 с.
4. Экологический словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу:< http://slovarix.ru/ekologicheskiy_slovar/page/pedagogika_envayronmentalnaya.4560/>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Капто А.С. Инвайронментальная этика в контексте творческого наследия В.И.Вернадского / Александр Семенович Капто // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія. Вип. 3 (113) / Міністерство освіти і науки України; Київський національний університет імені Тараса Шевченка; Редкол.: А.Є Конверський (гол. ред.), С.В.Руденко, В.В.Приходько. – К.: Вид-во «Київський університет». – 2013. – С.5-14
6. Науменко О. А. Инвайронментализм и глобализация [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://philosophy.pp.net.ua/publ/2-1-0-20>.– Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Нечепоренко Л.С. Онтопедагогіка та інвайроментальна педагогіка [навчальний посібник] / Л.С.Нечепоренко. – Харків: Основа, 2001. – 238 с.
8. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН. Научно-ред. совет: В.С.Степин, А.А.Гусейнов, Г.Ю.Семигин. – М., Мысль, 2010. – Т.4. – С.422-423
9. Новый большой англо-русский словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovar-vocab.com/english-russian/new-big-vocab/environmental-movement-284508.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
10. Новый русско-английский биологический словарь [Електронный ресурс]. – Режим доступу: <slovarvocab.com/englishrussian/newbigvocab/environmentalmovement284508.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Популярный словарь по экологической этике и гуманитарной экологии [Електронный ресурс]. – Режим доступу: <biospace.nw.ru/ecoethics/dictionary/dict_main.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
12. Ситник К. Інвайронменталізм – сучасна ідеологія людства / К.Ситник. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Sytnik.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
13. Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм / О.В.Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2005. – №1. – С.5-29
14. Социально-экологический словарь: русско-французский [И.Н.Ремизов, Н.И.Осадчий, Ю.М.Перов, Н.И.Ремизова]. – М.: Былина, 2002. – 224 с.
15. Толковый словарь: экономика / Д.Блэк, А.В.Щедрин, И.М.Осадчая; Общ. ред. Осадчая И.М. – М.: ИНФРРА-М: Весь мир, 2000. – 830 с.
16. Толковый словарь обществоведческих терминов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://www.slovarnik.ru>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
17. Яницкий О.Н. Инвайронментализм – идеология будущего? / Олег Николаевич Яницкий // Наука в России. – 1994. – №2. – С.82-88
18. Krebs Ch. The Ecological World View / Charles Krebs. − Csiro Publishing, 2008. – 592 p.
19. Lipka [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lipka.cz>. – Загол. з екрану. – Мова чеська.

В статье представлен анализ терминов "энвайронментализм", "энвайронментальна педагогика". Проведен теоретический анализ энциклопедической и учебной литературы по проблеме исследования. Рассмотрены различные подходы к определению понятия "энвайронментализм". На основе анализа существующих подходов обосновано авторскую позицию относительно толкования понятия "энвайронментальная (инвайронментальна) педагогика", определены цели, задачи, базовые категории рассматриваемой отрасли педагогической науки.

Ключевые слова: энвайронментализм, энвайронментальная педагогика, дефиниция, знания об окружающей бреде.

The article focuses on the terms "Environmentalism", "Environmental Pedagogy". Theoretical analysis and encyclopedic textbooks on the study have been analysed. Different approaches to the definition of "Environmentalism" have been provided: the movement to protect the environment; ecological worldview orientation; management theory of social and economic development and the environment; philosophical and methodological approach; philosophical concept that emphasizes the impact of the environment on human life and activities; movement to protect wildlife from human. Based on the analysis of existing approaches the position on the author's interpretation of the term "envayronmentalna pedagogy" has been grounded, namely − a branch of pedagogy that through education and training, using various forms and methods of teaching and educational impact, creates a system of pupils knowledge of the environment and the ability to coordinate their actions in order to provide careful and rational attitude toward others (nature and society). The goals, objectives, basic categories have been analyzed the field of pedagogy.

Key words: environmentalism, environmental education, definition, knowledge of the environment.

УДК 37.022:355.23

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СКЛАДУ З ПИТАНЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО АДАПТАЦІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ СЛУЖБИ У ВІЙСЬКАХ

Маслій Олег Миколайович
м.Одеса

У статті акцентовано увагу на проблемі адаптації майбутніх офіцерів на початковому етапі служби у військах. Безпосередню участь в цьому процесі автор відводить науково-педагогічному складу під час навчання майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі. У зв'язку з цим на науково-педагогічний склад покладається завдання пошуку оптимальних шляхів здійснення процесу підготовки до адаптації в нових у мовах та новому статусі (офіцер). З цією метою були розроблені методичні рекомендації для науково-педагогічного складу з питань підготовки майбутніх офіцерів до швидкої адаптації на початковому етапі служби у військах. Здійснено аналіз науково-педагогічної, психологічної літератури з приводу даної проблеми.

Ключові слова: адаптація, майбутні офіцери, військова служба, методичні рекомендації, науково-педагогічний склад.

Постановка проблеми. Найважливішим періодом у військовій службі є адаптаційний період, в якому відбувається перебудова внутрішнього світу особистості, пристосування його життя і побуту до вимог військової середовища. Від того, наскільки успішно пройде цей період, залежатиме і подальший перебіг служби. Особливим моментом в цей період є те, як особистість вибудовує взаємини з оточуючими, як веде себе в конфліктних ситуаціях, як відстоює свою гідність, своє «Я», які механізми психологічного захисту використовує.

Безпосередньо, пряма участь в цьому процесі відведено науково-педагогічному складу під час навчання майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі, який повинен, вміло використовуючи психологічні та педагогічні знання, прийоми, методи роботи, направляти процес надбання знань з питань соціально-психологічної адаптації майбутніх офіцерів в потрібне русло.

На сьогодні, більшість майбутніх офіцерів не відповідають високим критеріям психічного, духовного і соціального розвитку, що дозволило б їм безболісно адаптуватися в нових умовах. У зв'язку з цим на науково-педагогічний склад покладається завдання пошуку оптимальних шляхів здійснення процесу підготовки до адаптації в нових у мовах та новому статусі (офіцер) з урахуванням вихідних якостей і можливостей особистості розвитку цих якостей у відповідності з загальновизначеними нормами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми адаптації досліджувалися багатьма вченими на всьому протязі існування як педагогічної так і психологічної науки. Питань соціальної адаптації стосувалися З.Фрейд, А.Адлер, Р.Райх, А.Маслоу, Е.Фромм. Е.Берн.

Проблеми пристосування до умов військової служби розглядають у своїх роботах О.Барабанщиков, Г.Луков, С.Морозов, О.Сафін, Ж.Сінокосов, М.Феденко та інші.

Однак відсутність у педагогіці та психології чіткої науково обґрунтованої концепції психолого-педагогічної діяльності ускладнює цілеспрямоване управління цим процесом, а неоднозначність у визначенні суті та змісту підготовки майбутніх офіцерів до цього процесу на початковому етапі служби вимагає розроблення методичних рекомендацій науково-педагогічному складу які б сприяли підготовці майбутніх офіцерів до адаптації саме на початковому етапі служби.

Мета статті – на підставі проведених досліджень щодо підготовки майбутніх офіцерів до адаптації на початковому етапі служби у військах та визначених організаційно-педагогічних умов підготовки до цього невідворотного процесу розкрити сутність методичних рекомендацій для науково-педагогічного складу вищого військового навчального закладу, що забезпечують ефективність формування готовності до адаптації.

Виклад основного матеріалу. Методичні рекомендації – це вид навчально-методичного забезпечення, в якому даються конкретні поради щодо організації навчально-виховного процесу, навчального заняття, виховного заходу або вирішення тієї чи іншої педагогічної проблеми [1]. У нашому випадку методичні рекомендації щодо організації підготовки майбутніх офіцерів до адаптації на початковому етапі служби у військах містять конкретні поради щодо організації навчально-виховного процесу в Військовій академії (м. Одеса) з метою підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі, швидкої адаптації та успішного становлення на первинній посаді.

Методичні рекомендації розраховано на науково-педагогічний склад Військової академії, які безпосередньо навчають майбутніх офіцерів з військово-спеціальних дисциплін за відповідними напрямами підготовки (логістика та автомобільний транспорт) та, які беруть участь у практичній підготовці майбутніх офіцерів.

Метою методичних рекомендацій щодо організації підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі є забезпечення ефектності навчально-виховного процесу в Військовій академії в напрямку підготовки майбутніх офіцерів до швидкої адаптації на початковому етапі служби у військах. Це означає, що методичні рекомендації орієнтовано на забезпечення виконання організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до швидкої адаптації на початковому етапі служби у військах, а саме: реалізація в структурі та змісті дисципліни «Конфліктологія» питань комунікації в ієрархічних колективах; створення спеціальних міждисциплінарних зв'язків на міжкафедральному рівні з метою забезпечення формування готовності майбутніх офіцерів до швидкої адаптації на початковому етапі служби у військах; забезпечення додаткової підготовки науково-педагогічного складу кафедр, дотичних до формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі.

Завданнями методичних рекомендацій щодо організації підготовки майбутніх офіцерів до швидкої адаптації на початковому етапі служби у військах є такі:

- активізація навчальної роботи майбутніх офіцерів;
- сприяння розвитку творчого ставлення до навчальної діяльності;
- формування вмінь та навичок, необхідних для виконання завдань, пов'язаних із службою на конкретних посадах, що відповідають напряму навчання;
- забезпечення ефективності організації стажування майбутніх офіцерів в військах;
- управління пізнавальною діяльністю майбутніх офіцерів;
- формування мотивації до ефективного виконання завдань за посадовими обов'язками;
- забезпечення міждисциплінарних зв'язків під час навчально-виховного процесу в Військовій академії.

Слід окремо розкрити функції методичних рекомендацій щодо організації підготовки майбутніх офіцерів до швидкої адаптації на початковому етапі служби у військах, а саме:

- визначення змісту роботи майбутніх офіцерів щодо опанування програмного матеріалу в галузі майбутньої службової діяльності;

- опис технології діяльності викладача Військової академії з метою підготовки майбутніх офіцерів до швидкої адаптації на початковому етапі служби у військах;
- окреслення вимог до результатів навчальної діяльності майбутніх офіцерів.

Аналіз наукової літератури [2], опитування викладачів академії, власний педагогічний досвід надали можливість нам виокремити та деталізувати методичні рекомендації щодо організації підготовки майбутніх офіцерів до швидкої адаптації на початковому етапі служби у військах. Зважаючи на той факт, що методичні рекомендації мають бути зручними у використанні, ми їх розбили на шість груп:

- рекомендації щодо формування позитивної мотивації майбутніх офіцерів до виконання службових завдань за посадовими обов'язками;
- рекомендації щодо ефективної організації стажування у військах;
- рекомендації щодо врахування питань конфліктології під час навчально-виховного процесу;
- рекомендації щодо забезпечення принципу міждисциплінарних зв'язків під час навчально-виховного процесу;
- рекомендації щодо організації ефективного моніторингу адаптаційних здібностей майбутніх офіцерів;
- рекомендації щодо актуалізації (систематизації) підготовки майбутніх офіцерів до адаптаційного періоду на початковому етапі служби у військах.

Детально проаналізуємо кожну групу.

До ***першої групи*** належать рекомендації, що пов'язані з формуванням позитивної мотивації майбутніх офіцерів до виконання службових завдань за посадовими обов'язками. Так, навчальна діяльність – це основна форма активності курсанта, спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання [3; 4]. Мотив як спонукальна причина окремої дії та сукупність дій є результатом складної взаємодії мотивів – цілей, пізнавального інтересу, соціальних, моральних, практичних мотивів. Мотив виявляється в навчанні у вигляді ставлення майбутнього офіцера-прикордонника до сукупності дій, у результаті яких формується здібність до адаптації у нових і не звичних умовах.

Друга група пов'язана з ефективною організацією стажування майбутніх офіцерів в військах.

Стажування – навчання майбутнього офіцера безпосередньо на робочому місці під керівництвом відповідальної особи після теоретичної підготовки або одночасно з нею з метою практичного опанування спеціальності, адаптації до об'єктів служби, набуття навичок швидкого орієнтування на робочому місці та інших прийомів службової діяльності. Стажування передбачає засвоєння кращого досвіду, набуття практичних умінь і навичок щодо виконання майбутніх службових обов'язків [4].

Метою стажування є:

- для курсанта – набуття практичного досвіду, необхідного для службової діяльності в галузі прикордонного співробітництва на кордоні;
- для навчального закладу – перевірка професійного рівня і службових якостей курсанта, вивчення питання доцільності навчальної програми за результатами стажування;
- для військового підрозділу – аналіз стану готовності майбутнього офіцера до служби у військах на початковому етапі та якості виконання обов'язків за посадою.

Третя група методичних рекомендацій тяжіє до врахування питань конфліктології під час підготовки майбутніх офіцерів. У межах підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі можемо окремо говорити про питання конфліктології. Зважаючи на це, викладачеві Військової академії рекомендовано визначити індивідуальні завдання щодо вивчення колективу в якому курсант здійснює стажування. Крім того, питання конфліктології слід ураховувати як під час практичних занять у процесі навчання, так і під час проходження стажування курсантами у військах [5].

Четвертою групою методичних рекомендацій щодо організації підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі є рекомендації щодо забезпечення принципу міждисциплінарних зв'язків під час навчально-виховного процесу, а саме: застосовувати метод планування для визначення змісту, обсягу, часу і способів використання знань з інших дисциплін.

З метою ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів щодо здійснення міждисциплінарних зв'язків корисно спланувати їх систему на кожному занятті навчальної теми. Позитивні сторони такого планування – це формулювання мети і завдання заняття з урахуванням міждисциплінарних зв'язків; формулювання конкретних питань до майбутніх офіцерів, що вимагають відтворення і застосування знань; наявність світоглядного висновку [6; 7; 8].

Також, необхідно рекомендувати викладачам взаємовідвідувати заняття суміжних дисциплін та колективно складати плани реалізації міждисциплінарних зв'язків. Обговорення планів допомагає попередити помилки у використанні знань з інших предметів, усунути неточності у формулюванні питань, у трактуванні понять суміжних курсів, визначити єдині підходи в поясненні сутності досліджуваних процесів та явищ, обрати найбільш раціональні методи навчання.

П'ята група методичних рекомендації спрямована на ефективний моніторинг якості підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі. Система моніторингу якості підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі є вимогою позитивного навчально-виховного процесу в цьому напрямку.

З метою забезпечення якості підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі викладачеві рекомендується:

- забезпечити повний, постійний, прозорий і об'єктивний моніторинг якості підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі;
- використовувати зрозумілі критерії оцінювання;
- використовувати різні види, форми та методи контролю для забезпечення його об'єктивності та точності;
- за можливості використовувати технічні засоби для проведення моніторингу якості підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі;
- розробити науково-методологічні засади для здійснення моніторингу якості підготовки майбутніх офіцерів до прикордонного співробітництва;
- під час контрольних заходів ураховувати: правильність відповіді на поставлене запитання; розуміння курсантом теоретичного матеріалу та вміння застосовувати знання в практичній діяльності; здатність курсантом логічно та правильно викладати навчальний матеріал у своїх відповідях;
- використовувати рейтингову систему оцінювання знань та вмінь, що впроваджується з метою стимулювання й організації систематичної навчальної діяльності майбутніх офіцерів, забезпечує об'єктивність в оцінюванні знань, посилює мотиваційний компонент, формує самостійні дії та перетворює контроль у дієву складову навчального процесу;
- використовувати тестовий контроль, що означає визначення рівня підготовленості людини в певній галузі знань, психологічного, фізичного й розумового стану, професійної придатності, обдарованості та інших якостей особи за допомогою системи спеціально підготовлених завдань. Рекомендовано використовувати тестування для самостійного оцінювання курсантами своїх знань; для вхідного контролю; при допущенні курсанта до нового модуля (теми); для поточного контролю; для підсумкового контролю.

Шоста група методичних рекомендацій стосується актуалізації (систематизації) підготовки майбутніх офіцерів

до служби у військах на початковому етапі за допомогою впровадження моделі формування їх професійної готовності.

Актуалізація – поняття, що означає оновлення, модернізацію процесу згідно з достовірними на теперішній момент даними. Актуалізація підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі тяжіє до ефективного впровадження розробленої нами моделі підготовки майбутніх офіцерів до служби у військах на початковому етапі. Це є можливим за умов виконання викладачами певних рекомендацій. Серед них:

- посилити мотивацію майбутніх офіцерів шляхом формування внутрішніх та зовнішніх мотивів (стимулів до навчання та до майбутньої службової діяльності), створення умов для формування нових та більш високих форм мотивації (наприклад, прагнення до самоактуалізації, мотивів особистісного зростання, прагнення до самовираження та самопізнання);
- раціонально використовувати час навчального заняття, інтенсифікувати спілкування майбутніх офіцерів з викладачем та між собою;
- організувати використання майбутніми офіцерами нових та ефективних способів і засобів пізнавальної діяльності для активного опанування нових видів діяльності, знань, умінь;
- забезпечити відповідність, адекватність організаційних форм засобів навчання його змісту, створення міждисциплінарних зв'язків для ефективного використання навчального часу та для створення необхідного зв'язку навчального процесу з практикою;
- забезпечити науково обґрунтований відбір матеріалу на підставі його логічного аналізу і виділення професійно спрямованого змісту, а також розробити ефективні вправи для ефективного засвоєння курсантами навчального матеріалу;
- створити сприятливу атмосферу навчання майбутніх офіцерів, у якому вони, здійснюючи певну пізнавальну діяльність, можуть сформувати та виявити емоційне ставлення до предмета навчання і майбутньої службової діяльності відповідно до посадових обов'язків;
- розвивати виконання різних навчальних дій, самостійності пізнавальних дій та здійснювати накопичення досвіду самостійної пізнавальної діяльності;
- адаптувати навчальні завдання відповідно до сучасного стану організації тилового забезпечення.

Постійне вдосконалення набутих знань, умінь, навичок, прийомів можливе лише за умов сформованості у майбутніх офіцерів потреби й звички правильно отримувати, аналізувати й узагальнювати нову інформацію, робити необхідні висновки, застосовувати нові знання та способи діяльності у виконанні професійних обов'язків щодо служби у військах на початковому етапі.

Висновки. На основі результатів попередньо проведеного дослідження були розроблені методичні рекомендації для науково-педагогічного складу Військової академії у місті Одеса з урахуванням специфіки напрямів підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України до швидкої адаптації на початковому етапі служби у військах.

У **подальшому**, на нашу думку, слід дослідити питання доцільного педагогічного впливу на формування військовослужбовців до адаптації у військовому середовищі, які прийняли рішення у добровільному порядку гідно виконати завдання із захисту Батьківщини, не залежно від їхнього статусу в ієрархії існуючої системи, і з огляду на широкий спектр впливу на їхню свідомість (соціальну, економічну і політичн).

Література та джерела

1. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. / В.М.Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 238 с.
2. Родионов К.С. Интерпол: вчера, сегодня, завтра / К.С.Родионов. – [3-е изд.]. – М. : Высшая школа, 1990. – 284 с.
3. Михайлишин О.О. Педагогічні умови забезпечення ефективної підготовки офіцерів до виховної роботи в умовах нестандартних ситуацій / О.О.Михайлишин // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені В.Гнатюка / [голов. ред. Терещук Г. В.]. – 2006. – № 6. – С.62-66. – (Серія «Педагогіка»).
4. Телегина Э.Д. Мотивация и процессы целеобразования / Э.Д.Телегина, Т.Г.Волкова. – М.: Наука, 1977. – С.21-25
5. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П.М.Якобсон. – М., 1986. – 132 с.
6. Збаравська Л.Ю. Міжпредметні зв'язки як чинники оптимізації процесу навчання курсу фізики в аграрно-технічному навчальному закладі / Л.Ю.Збаравська, С.Б.Слободян // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / [редкол. : П.С.Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський, 2012. – № 18: Інновації в навчанні фізики: національний та міжнародний досвід. – С.63-65. – (Серія «Педагогічна»).
7. Самойленко Н. Міжпредметні зв'язки на уроках інформатики: їх види та функції / Н.Самойленко, Л.Семко // Наукові записки: зб. наук. праць / [голов. ред. Радул В. В.]. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2012. – № 108. Частина 2. – С.108-113. – (Серія «Педагогічні науки»).
8. Галуша А.В. Міжпредметні зв'язки як чинник оптимізації процесу навчання [Електронний ресурс] / А.В Галуша // Науковий потенціал України 2007: матеріали Інтернет-конференції (27-29 березня 2007 р.). – Режим доступу: http://intkonf.org/galusha-av-mizhpredmetni-zvyazki-yak-chinnik-optimizatsiyi-protsesu-navchannya/. −Загол. з екрану. − Мова укр..

В статье акцентировано внимание на проблеме адаптации будущих офицеров на начальном этапе службы в войсках. В связи с этим на научно-педагогический состав возлагается задача поиска оптимальных путей осуществления процесса подготовки к адаптации в новых в языках и новом статусе (офицер). С этой целью были разработаны методические рекомендации для научно-педагогического состава по подготовке будущих офицеров к быстрой адаптации на начальном этапе службы в войсках. Осуществлен анализ научно-педагогической, психологической литературы по поводу данной проблемы.

Ключевые слова: адаптация, будущие офицеры, военная служба, методические рекомендации, научно-педагогический состав.

The paper emphasis on the problem of adaptation of the future officers initially serving in the army. The research and teaching staff is entrusted the task of finding the best ways to prepare for the process of adaptation to new languages and new capacity (officer) based on initial quality and capabilities of these personality traits in accordance with the general rules set out. Continuous improvement of acquired knowledge, skills, techniques is possible in conditions of formed in future officers of needs and habits right to receive, analyze and synthesize new information to make the necessary findings, to apply new knowledge and ways of working in the performance of professional duties on military service.The developed guidelines for scientific and teaching staff contain specific advice. Guidelines are designed for scientific and teaching staff of the Military Academy directly to teach future officers of the military and special subjects in the relevant areas of training (logistics and road transport) and participating in the practical training of future officers.

Key words: adaptation, future officers, military service, guidance, research and teaching staff.

УДК 374.7 (4)

ОСВІТА ДОРОСЛИХ У РЕТРОСПЕКТИВІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ

Махиня Наталія Володимирівна
м.Черкаси

У статті проаналізовані основні етапи становлення системи освіти дорослих. Акцент зроблено на європейських особливостях розвитку. Наведені заклади, які надавали освітні послуги, компанії, що ініціювали розвиток кваліфікації працівників, та умови, за яких відбувалося становлення освіти упродовж життя. Увагу акцентовано на потрактуванні основних понять і термінології педагогічного напряму. Автор вивчає дві основні освітні парадигми – нео-лібералізм та критичний радикалізм, характеризує місце освіти дорослих за таких парадигм.

Ключові слова: освіта дорослих, освіта упродовж життя, професійна підготовка, нео-лібералізм, критичний радикалізм.

Постановка проблеми. Сучасна економіка вимагає від фахівця у процесі професійного росту регулярно поповнювати свої знання та навички. Дослідники відмічають, що для досягнення соціального успіху, сучасна людина має принаймні чотири рази змінити сферу професійної діяльності. Для тих, хто зайнятий в одній галузі тривалий час, необхідно оновлювати та підвищувати свою кваліфікацію не менше одного разу на три роки.

Поняття «освіта дорослих» пов'язане з явищем, що походить від усього об'єму теорій, стратегій, формувальних моделей, спрямованих на організацію, проведення та управління індивідуальним та колективним процесом набуття знань дорослим населенням. Мета освіти дорослих виходить далеко за межі шкільної системи та професійної підготовки. Вона охоплює всю навчальну діяльність, включаючи неформальну й тимчасову діяльність, присутню як на робочому місці, так і в повсякденному житті.

Аналіз досліджень і публікацій. У контексті дослідження важливими є праці визначних учених із проблем освіти дорослих: концептуальні засади обґрунтовуються в студіях С. Вершловського, В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвинової, Л. Лук'янової, О. Марона, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Подобеда, О. Тонконогої, І. Фольварочного; окремі історико-педагогічні аспекти висвітлені у дослідженнях С. Климова, Л. Вовк, О. Тонконогої, Л. Шкоркіної, Н. Побірченко, Л. Сігаєвої, Б. Ступарика та ін.; особливості процесу навчання дорослої людини розкриваються у працях з андрагогіки С. Архипової, О. Вербицького, М. Громкової, С. Змєйова, Ю. Калиновського, І. Колесникової, Т. Локтєвої, О. Марона, Н. Протасової; післядипломну педагогічну освіту та підвищення кваліфікації вивчали В. Бондар, О. Мороз, В. Луговий, С. Крисюк, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, М. Романенко, В. Семиченко, Т. Сорочан, В. Онушкін, М. Красовицький, В. Маслов, Т. Шамова.

Постановка завдання. Пошук Україною власної моделі розвитку національної політики в сфері освіти дорослих, розробка та впровадження Концепції освіти дорослих, ефективна діяльність різноманітних інституцій у галузі потребує усвідомлення відповідної освітньої практики у контексті загальноєвропейської парадигми.

На даному етапі історичного розвитку важливо критично переосмислити історико-педагогічний досвід освіти дорослих, напрацьований у розвинених країнах Європи для формування державної політики зайнятості населення, розробки нової стратегії розвитку освіти дорослих як соціального інституту, його правової основи, соціальних, економічних і фінансових механізмів розвитку освіти дорослих, визначення ролі та функцій регіонів та місцевих організацій, органів освіти, центрів служби зайнятості й соціального захисту населення.

Для можливості реформаційних процесів у галузі, важливим і навіть першочерговим є аналіз витоків власне поняття «освіта дорослих» і ретроспектива розвитку процесу. Метою статті означено вивчення європейських історичних засад виникнення неперервної освіти, інституцій, що опікувалися професійною підготовкою фахівців, основних концепцій розвитку педагогічної течії загалом.

Виклад основного матеріалу. Освіта дорослих у сучасному сенсі, – як організований та міжнаціональний процес, що набуває все зростаючої популярності для різних прошарків населення, – виникла на зорі промислового суспільства. Перші спроби організувати освіту дорослих на державному рівні відбулися в Норвегії у першій половині XVIII століття. А вже всередині XIX століття у Великій Британії з'явилися друковані студії, присвячені навчанню дорослого населення [5, с. 5].

Промислова революція стала поштовхом для потужного розвитку освіти дорослих. Цей розвиток відбувався за двома напрямами: з одного боку – зацікавленість промислової буржуазії у наявності достатньої кількості некваліфікованої робочої сили, що постійно розвивається, з іншого – нова зацікавленість робочого класу у можливості навчання та набуття кваліфікації протягом виробничого процесу і бажання працівників подолати соціальні обмеження у праці. До цих двох напрямів можна додати й третій рух, що виник завдяки соціальним групам, які об'єднувалися під час формування нових держав із таким переконанням: підготовка та навчання пропонують засоби для досягнення національної свідомості та для укріплення правлячих класів.

На зламі XVIII і XIX століття, у всіх країнах промислової Європи ці напрями трансформувалися у школи та професійні підготовчі центри для дорослого населення й молодих працівників (революційні курси в Парижі для зброярів, сільськогосподарські школи маркіза Рідольфі, вечірні та недільні жіночі школи на базі текстильної компанії Lowell & Waltham, школи під егідою німецької зброярні Krupp, тощо). Такі школи виникали під впливом розширення форм освітніх товариств та зародження освітніх систем, але тільки активність та бажання робочого класу робили їх появу можливою, а діяльність ефективною.

У кінці XIX – на початку XX століть громадськість отримала спочатку непрямий, а потім і прямий доступ до процесу освіти упродовж життя. Це втручання було насамперед спрямоване на контроль та управління освітніми та підготовчими організаціями для молоді й дорослого населення.

Світові війни спричинили стагнаційний ефект на розвиток підготовчих практик та тенденцій, який був інтенсифікований встановленням диктаторських режимів. Однак, саме в період після Першої світової війни, у 1919 році, термін «освіта упродовж життя» вперше з'явився в офіційному документі британського уряду [4].

У 30-х роках на теренах західної Європи системи освіти дорослих зазнали шліфування теоретичних і практичних складових, що в свою чергу спричинило виникнення ідеї *education permanente* (фр.) – безперервної освіти, остаточно сформульованої Арентсом (Arents) і Леграном (Legrand) у 50-х роках.

Починаючи з 60-х років, галузь освіти знаходиться у стадії постійного розвитку і стає об'єктом зацікавленості, а почасти й протистояння, різноманітних соціальних груп. Модель, за якої школа як обов'язковий період є єдиною освітньою фазою в житті людини, тепер не вважається доречною. Виникнення попиту на неперервну освіту з боку окремої особи та всієї економічної системи, збільшення зацікавленості у набутті продуктивних знань передрекли

інтенсивний реформаційний процес та посилену політичну зацікавленість, спрямовану на створення нових засобів і умов навчання. Уряди, підприємці, спілки, суспільні організації переглянули свої погляди на освіту з урахуванням політики економічного і соціального розвитку, питань зайнятості населення та охорони здоров'я. Профспілки висунули нові освітні вимоги, які ґрунтуються на глобалізації галузі набуття знань. У всіх країнах право загального доступу до освіти і культури з початку 60-х років законодавчо обумовлене.

1974 року Міжнародне бюро праці схвалило Конвенцію № 140 щодо права працівників на здобуття освіти упродовж робочого часу на загальних засадах [1, с. 816]. Підтримка освіти дорослих урядами посилювалася, особливо у країнах із розвиненою промисловістю. Так, ще до студентського бунту в Берклі 1968 року, американський президент Ліндон Джонсон започаткував потужну програму, підтримувану федеральним урядом, спрямовану на професійний курс підвищення кваліфікації та на побудову основ системи освіти дорослих. За ініціативи прем'єр-міністра О. Пальме, 1968 року Швеція ввела в дію освітню систему за наймом (recruiting educational system) задля можливості отримувати освіту більшій кількості населення [5, с. 6].

Не дивлячись на труднощі, кризи та перепони, подібні ініціативи продовжувалися протягом 80-90-х років XX століття у всьому світі. Найбільшого розвитку реформи в галузі освіти дорослих набули в Японії, оскільки відбувалися системно, разом із реформуванням усієї освітньої галузі, супроводжувалися застосуванням інтеграційних технологій та мали здебільшого неформальний (позашкільний) характер.

Із усіх освітніх систем, освіта дорослих є найменш досліджену та вивченою сферою педагогічної діяльності. Історично склалося, що кордони й межі між різними напрямами й формами освіти дорослих є нечіткими, а термінологія та підходи досить різняться в залежності від країн і регіонів світу. Така ситуація створює безумовну проблему при вивченні закордонного досвіду в царині освіти дорослих. Відмінності в термінології та визначеннях галузі освіти дорослих умотивовані та пояснювані. Дефініційні особливості можна відслідкувати за ареалом їхнього вжитку та за течіями й напрямами розвитку.

У сучасній педагогічній теорії й практиці словосполучення «освіта дорослих» використовують у трьох значеннях:

1. Галузь знань, академічна дисципліна;
2. Сфера практичної діяльності, куди відносяться різні навчальні заклади й установи. У такому контексті термін «освіта дорослих» застосовують до всієї групи організованої діяльності, що здійснюється для дорослого населення великою кількістю навчальних закладів із навчальною метою;
3. Безпосередня діяльність дорослої людини, частина її щоденного життя. У такому випадку термін «освіта дорослих» застосовують для характеристики процесу, де задіяні особи, які продовжують навчатися після закінчення періоду формального навчання. У цьому значенні термін охоплює всі види навчальної діяльності: читання, сприймання на слух, відвідування занять, участь у групових та індивідуальних формах навчання – все те, чим займаються люди з метою отримання знань. [3].

Вивчаючи визначення щодо подовженої освіти, різноманітність підходів можна звести до двох основних парадигм: нео-лібералізм та критичний радикалізм [5, с. 7].

За нео-лібералізму, освіта дорослих є допоміжною функцією із визначеною метою: відповідати запитам людей, суспільним цінностям і забезпечувати необхідну кількість відповідно підготовленої робочої сили. Зміст освіти приймається за належне, а власне процес освіти розглядається як засіб для надання індивіду можливості брати участь у розвитку цього змісту.

Навчання розглядають як суто індивідуальний процес підготовки (training). Не дивно, що часто підготовку асоціюють із вивченням (learning). Відповідно, організації, створюючи умови для *навчання*, не дбають про практичний елемент *підготовки*, контекст.

При нео-ліберальному підході, увага рідко акцентується на освітній компоненті, як стосовно рівності освіти, так і відносно освітніх характеристик. Початкова рівність можливостей проголошується для всіх, як сім'єю, так і школою. Завдання освіти – надати кожному місце в суспільстві, якого він найбільше вартує. Цьому слугує система покарань і нагород, яка створює невідворотну різницю результату. Результат процесу освіти є відповідальністю особи, яка навчається.

За критичного радикалізму, освіта упродовж життя вважається засобом контролю та оновлення домінантно-продуктивних відносин. Її завдання – сформувати єдність, баланс економічного, політичного, соціального та культурного аспектів, що є частиною особистого і суспільного життя.

Критичний радикалізм формує погляди на освіту через призму стратегій, що спричиняють контроль та соціальний менеджмент освітніх процесів. Особливою функцією освіти дорослих є проведення освітніх дій з метою трансформації суспільних умов та інтелектуального розвитку особи. Деякі європейські автори, під впливом ідей італійського політолога А.Грамші й бразильського педагога П.Фрейре, споглядають на освіту дорослих як на анти-гегемонну (anti-hegemonic), некеровану освіту, за якої відбуваються структурні зміни, створюються нові цінності, очікування, спільноти у вже існуючих об'єднаннях.

Зацікавленість в інтерактивних вимірах, що змінюють як власне освітні процеси, так і основні компетенції, знаходить відгук у посиленій увазі до загальних вимірів та течій. Наразі освіта є складовою частиною будь-якого соціального виду діяльності та руху (робітники, жінки, люди третього віку, незаможні верстви населення, тощо).

Висновки. Вільна освіта дорослих виникла в Європі у кінці XVIII – на початку XIX століття, коли процеси індустріалізації викликали небувалі зміни в економіці. У промисловості розвинених країн процес перетворень швидко охопив усі сфери життя суспільства. Щоб віднайти своє власне місце на ринку праці, у суспільно-політичному житті, представникам різних соціальних груп знадобилась не лише елементарна грамотність, але й професійні та громадянські знання, а отже сформувалася сформувалась потреба у набутті й оновленні знань, обумовлена необхідність розвитку відповідних закладів та організацій.

Сучасна освіта дорослих – це система, в якій навчання у формальних закладах освіти здійснюється за неформальними програмами громадських ініціатив. У такій системі складовими є просвітництво й освіта, навчання й підготовка. Це програми, орієнтовані на ринок праці, вивчення іноземних мов, перепідготовку військовослужбовців та безробітних, а також курси особистісного і професійного розвитку та програми корекції поведінки.

Література та джерела

1. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Кремень; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 58 – 80.
3. Фёдорова Н.В. Как помочь взрослым учиться и менять себя: Уч. пособие / Н.В.Фёдорова. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1998. – 326 с.
4. EBAE. The Terminology of Adult Education. − Amersfoort: EBAE, 1976.

5. EAEA. Glossary of Adult Learning in Europe. − Hamburg: Druckerei GmbH & Co, 1999. − 121 p.
6. Tuijnman A.C. International Encyclopedia of Adult Education and Training, Oxford: Pergamon Press, 1996.

В статье проанализированы основные этапы становления системы образования взрослых. Акцент сделан на европейских особенностях развития. Приведены примеры учреждений, предоставляющих образовательные услуги, компаний, поддерживающих повышение квалификации своих сотрудников и условия формирования непрерывного образования. Внимание акцентировано на основной терминологии педагогического течения. Автор изучает две основные образовательные парадигмы – нео-либерализм и критический радикализм, характеризует положение образования взрослых при таких парадигмах.
Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное образование, профессиональная подготовка, нео-либерализм, критический радикализм.

The article analyses the main stages of adult education formation. The accent is made on European peculiarities of development. Adult education is becoming increasingly interesting to people from every population level. It became the reality with the advent of industrial society. The work deals with the development of adult education in the period from the XVIII century to the late XX century. Examples showing schools and training centers for adults or young learners, the expansion of forms of educational societies are given. Main influences and effects of two world wars on lifelong learning are discovered. The author explains great importance of the 1974 Convention no. 140 approved by International Labour Office as it was aimed to introduce employees' rights to free time for training through paid study permits on a global stage. Considerable variations in terminology and definitions of adult education are studied. The rich variety of approaches can be traced back to two principal paradigms: the neo-liberal and the critical-radical. In neo-liberal approach, training is seen as an individual process. The function of lifelong education in critical-radical approach is in transforming social conditions and intellectual development.
Key words: adult education, lifelong learning, professional training, neo-liberal approach, critical-radical approach.

УДК 371.937

ФОРМУВАННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Мешко Галина Михайлівна
Мешко Олександр Іванович
м.Тернопіль

У статті проаналізовано сутність психотерапевтичної позиції вчителя в контексті завдань педагогіки здоров'я, виявлено можливості та описано досвід її формування у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Представлено роль, місце і змістове наповнення курсів «Вступ до педагогічної професії», «Педагогіка», «Психологія», «Професійне здоров'я педагога» і спеціально розробленого психолого-педагогічного тренінгу в аспекті формування психотерапевтичної позиції майбутніх учителів.
Ключові слова: майбутні вчителі, психотерапевтична позиція, психолого-педагогічні дисципліни, валеологічні технології, педагогічна взаємодія.

В умовах трансформації українського суспільства особливої актуальності і значущості набуває проблема формування самодостатньої, фізично та психічно здорової, цілісної та гармонійної особистості. Це, в свою чергу, ставить перед школою завдання збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я дитини, втілювати у практику роботи валеологічні технології педагогічної взаємодії, створювати умови для особистісного зростання учнів, для їх самореалізації.

Потреба дитини в позитивних емоціях, захищеності, комфорті є однією з важливих умов формування її повноцінної особистості. Це базова орієнтація педагога, яка має визначати його професійну позицію у взаємодії з учнями. Як не прикро, але у сучасній школі поки що бракує теплоти, поваги до учня, чуйності до його внутрішнього світу, віри у величезні здібності школяра, розуміння того, що їх потрібно відкрити і допомогти реалізувати. Власне допомогу і підтримку дітям якщо і надають, то вона має не професійний, а добровільний характер милосердя..

За результатами проведеного нами дослідження [4], тільки кожен третій учень почуває себе у школі затишно і комфортно, майже третина опитаних школярів (30,8%) на уроках часто переживають розчарування. Серед причин розчарувань учні називають і такі: приниження з боку вчителя, упереджене ставлення педагога до дітей, небажання вчителя зрозуміти школяра, допомогти йому, байдужість педагогів до внутрішнього світу учнів, їх проблем, психологічне насилля над учнями, маніпулювання ними і т.п. Результати дослідження засвідчили тісний зв'язок емоційного благополуччя учнів з їх активністю та успішністю у навчанні, з особистісною спрямованістю взаємодії вчителя з учнями, зі станом його професійного здоров'я, рівнем емоційної культури. Тому необхідною умовою емоційного благополуччя дитини, збереження її психічного здоров'я, гармонізації її особистості є психотерапевтична зорієнтованість всього навчально-виховного процесу і сформованість психотерапевтичної позиції кожного педагога зокрема.

Основоположник гуманістичної психології К. Роджерс вдало порівнював діяльність педагога з роботою психотерапевта, котрий не формує людину, намагаючись відлити її у форму, яка була задумана раніше, а допомагає їй знайти те позитивне, що в ній вже є, але перекручене, забуте, сховане [3]. А.Маркова орієнтує вчителя при самооцінюванні рівня професіоналізму на аналіз насамперед гуманістичної спрямованості його праці, що передбачає інтерес до вивчення людини, уміння зрозуміти іншого і самого себе, виразити свою особистість і забезпечити умови для розвитку особистості учнів, створити обстановку психологічної безпеки для школярів і психологічної захищеності для себе. А володіння змістом і методикою викладання навчального предмету є лише засобом реалізації цієї спрямованості [2]. Як справедливо зазначає С.Омельченко, відчуття дитиною щастя є джерелом її фізичного і морального здоров'я [5]. У психолого-педагогічній літературі позиція «психотерапевт» розглядається як складова комунікативної компетентності педагога [1].

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати сутність психотерапевтичної позиції вчителя в контексті завдань педагогіки здоров'я, можливості і досвід її формування у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Науковці педагогічну психотерапію розглядають як сукупність психолого-педагогічних впливів вчителя на вихованців з метою оптимізації їх психофізіологічного стану на уроках. Вона є наступною після педагогічної психогігієни сходинкою турботи про психічне здоров'я дитини, що акцент робить не на захисті від патогенних впливів, а на корекції психоемоційного стану, на допомозі в самокорекції [7]. Тому психотерапевтична позиція, яка має входити у сферу компетентності вчителя, передбачає сформованість готовності до «зцілення душі душею» в умовах конструктивної педагогічної взаємодії і надання педагогічної підтримки дитині, вимагає від учителя ролі «сам собі психотерапевт».

Ми не ставимо за мету навчити студентів психотерапії (це вимагає довготривалої спеціальної підготовки), а прагнемо ознайомити їх з можливостями використання окремих методів і прийомів психотерапії як елементів виховних технологій, сформувати ставлення майбутніх учителів до справи, до учнів, до самого себе з позиції психотерапії.

На ранніх етапах навчання під час вивчення курсу «Вступ до педагогічної професії» акцентуємо увагу студентів на тому, що педагогу належить виступати не лише у ролі вчителя, вихователя, партнера по спілкуванню, а й своєрідного психотерапевта, людини, котра здійснює «догляд за душею», спрощує, а не ускладнює життя теперішнього учня, допомагає йому жити у злагоді з довкіллям та у згоді з самим собою. Читаючи курси з психології і педагогіки, орієнтуємо майбутніх учителів на необхідність використання здоров'язбережувальних технологій навчання і виховання учнів, застосування тактик педагогічної підтримки. Усвідомленню майбутніми педагогами значущості здоров'я дитини як найбільшої цінності, необхідності його збереження і зміцнення сприяє розгляд таких питань, як:

- інтелектуальні, емоційні перевантаження, стресова тактика педагогічного впливу і стан здоров'я учнів;
- способи створення емоційного комфорту учнів на уроках;
- оптимальний психологічний клімат у класі, способи його покращення;
- профілактика неврозів, дидактогеній;
- особливості спілкування з дітьми з нервово-психічними розладами, з акцентуаціями характеру;
- подолання тривожності у дитячому колективі;
- допомога у формуванні впевненості в собі, самоповаги;
- допомога у вирішенні внутріособистісних конфліктів;
- тактики педагогічної підтримки дитини;
- вплив стилю спілкування, майстерності, професійного здоров'я педагога на емоційне благополуччя учнів у процесі навчання;
- допомога учням в оволодінні знаннями і практичними навичками психології активності, саморегуляції;
- психологічне налаштування і самоналаштування у навчальному процесі;
- методи і прийоми психолого-педагогічної корекції стану учнів, власного стану і ін.

Формуванню позиції «сам собі психотерапевт» сприяє розроблений нами курс «Професійне здоров'я педагога». Курс охоплює два змістові модулі: «Професійне здоров'я як умова ефективності педагогічного процесу» та «Шляхи та засоби збереження і зміцнення професійного здоров'я. Основи професійної самореабілітації».

Зміст курсу ґрунтується на класичних філософських, психологічних, педагогічних, медичних, соціологічних, духовних концепціях з проблем збереження і зміцнення здоров'я людини, а також даних наукових досліджень у галузі психоенергетики, психонейроімунології, психології праці, ортобіотики. Вивчення курсу переслідує вирішення наступних завдань: формування у майбутніх учителів ціннісного і відповідального ставлення до власного професійного здоров'я та здоров'я учнів; ознайомлення з основними принципами, засобами, формами здоров'язбережувальної діяльності, з сучасними оздоровчими технологіями, необхідними для збереження професійного здоров'я і мінімізації впливу негативних професійних факторів; актуалізація у студентів прагнення до самостійного проектування програм збереження професійного здоров'я; мотивування до пошуку власних систем оздоровлення.

Досягненню поставлених завдань сприяє розгляд таких тем і питань курсу: «Професійне здоров'я педагога як стратегічна проблема сучасної школи», «Фактори професійного здоров'я-нездоров'я педагога», «Вплив професії на здоров'я педагога. Кризи особистісного і професійного розвитку та професійне здоров'я педагога», «Професійні деструкції, шляхи їх попередження і усунення», «Професійний стрес. Синдром емоційного згорання. Методи формування професійної стресостійкості», «Профілактика і сповільнення процесу професійного старіння. Професійне довголіття», «Ортобіотика у педагогічній діяльності. Гармонія особистості педагога і його професійне здоров'я», «Технології збереження професійного здоров'я. Психологічні методи відновлення і збереження професійного здоров'я», «Професійна самореабілітація. Психотехнології самооздоровлення».

Необхідною умовою становлення психотерапевтичної позиції майбутнього педагога є сформованість у нього саногенного мислення. Оволодіння таким типом мислення, на нашу думку, – найкращий психологічний захист, найкоротший шлях до збереження і зміцнення здоров'я, здоров'я учнів. Учитель з переважанням саногенного типу мислення уміє концентрувати увагу на позитивних явищах життя, уміє прощати образи, не тримати гніву, відкритий для дружніх стосунків з учнями, колегами по роботі, уміє створити навколо себе ауру добра і доброзичливості.

Саногенне мислення сприяє оздоровленню психіки педагога, зняттю внутрішньої напруги, негативних емоційних станів, усуненню застарілих образ, комплексів, внутрішніх конфліктів. Оздоровиться мислення педагога – оздоровиться і учень [6]. Адже дитина вчиться думати, вловлюючи в словах дорослих зразки їх думки, їх судження, використовує ці зразки у власному досвіді.

Формуванню психотерапевтичної позиції майбутніх учителів сприяє розроблений нами психолого-педагогічний тренінг, побудований на принципах активного соціально-психологічного навчання й орієнтований на особистісне зростання студентів. Він спрямований на: розвиток адекватної самооцінки; формування позитивної Я-концепції, асертивної поведінки; формування рефлексії, вміння розпізнавати свій емоційний стан, мотиви поведінки, наслідки вчинків; профілактику соціально і професійно небажаних якостей, деформацій, деструктивних змін особистості, формування саногенного мислення; розвиток умінь саморегуляції емоційних станів; готовності до саморозвитку, самореалізації у сфері професійної діяльності; формування індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Психолого-педагогічний тренінг сприяє, з одного боку, мобілізації особистісних і нервово-психічних ресурсів майбутніх учителів, а з іншого, – опануванню ними психотехніками самовпливу Тренінг створює умови для розвитку таких метапрофесійних якостей, як комунікативність, рефлексивність, асертивність, толерантність. Участь у тренінговій групі також сприяє формуванню умінь відкрито говорити про себе, свої почуття, труднощі, слухати інших; досягненню відкритості свого внутрішнього світу та виробленню вміння довіряти його іншим; оволодінню технологіями професійного самозбереження; створенню оптимістичної перспективи. Тому можна стверджувати, що діяльність тренінгових груп спрямовується на реалізацію чотирьох «ес»: самопізнання → самоприйняття → само-

розкриття → саморозвиток (самовдосконалення).

Розроблений психолого-педагогічний тренінг э ефективним засобом гармонізації. особистості майбутнього вчителя. Майбутні фахівці у процесі навчання у вищій школі часто перебувають у стані змагання, суперництва, що спричиняє заздрощі, амбіційність, неадекватну самооцінку через навішування «ярликів» залежно від результатів навчальної діяльності, нецілісність сприйняття особистістю самої себе. Тому у процесі роботи тренінгових груп ми прагнули використати енергію тривожності, агресивності, амбіційності як трамплін для переходу на якісно новий рівень – асертивна поведінка, саногенне мислення, продуктивний стиль взаємодії.

У групі тренінгу одним з основних принципів є прийняття учасників навчання іншими членами групи такими, якими вони є. Тому навчання спрямовується на встановлення гуманних стосунків у групі, створення атмосфери доброзичливості, довіри, співпереживання, поваги, захищеності і безпеки, що сприяє виявленню студентами власних психологічних проблем, труднощів у спілкуванні, апробації ними нових способів взаємодії.

Групове навчання ми орієнтуємо не на засвоєння готових істин, а на рефлексивні знання, які пройшли через досвід кожного члена групи. Важливим також є не «підганяння» особистості учасника тренінгу під якийсь шаблон чи еталон, а досягнення ним індивідуально значимих результатів.

Важливе значення для формування психотерапевтичної позиції майбутнього вчителя має розв'язування студентами педагогічних, психологічних задач, аналіз складних конфліктогенних педагогічних ситуацій, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань з проблем здоров'язбереження і створення безпечного освітнього середовища у школі. Цікавою і ефективною формою роботи є складання студентами «Пам'яток» для учнів і для педагогів» (наприклад, «Як швидко і ефективно заспокоїти учня на уроці», «Як зняти психологічне напруження», «Як покращити свій настрій перед контрольною» тощо). Використання спеціальних психологічних ігор («Внутрішній промінь», «Чарівна паличка», «Життєва мозаїка»), методик («Координати життя», «Подорож в дитинство», «Дорікати-хвалити»), психомалюнків сприяє розширенню професійної самосвідомості майбутніх педагогів, гармонізації їх внутрішнього світу, оволодінню навичками гнучкого спілкування, прийомами недирективного впливу, творчими прийомами створення спеціальних виховних ситуацій, підвищенню емоційного потенціалу особистості студентів, формуванню їх саногенного мислення, педагогічного оптимізму.

Використання притч у роботі тренінгових груп дає змогу центрувати майбутніх учителів на певних особистісних і професійних проблемах, активізувати мислення, задіювати глибинні несвідомі процеси, вносити корективи в особистісні переконання членів групи. Учасники групи використовують окремі притчі для розв'язання особистісних проблем, деякі притчі породжують дискусії, спонукають до роздумів, прийняття себе та інших, активізують професійну самосвідомість, творчий потенціал особистості учасників навчання.

Члени групи створюють «Психологічну аптеку для вчителя», а згодом на заняттях групи презентують, рекламують її «асортимент»: на одних полицях — засоби для хорошого настрою, впевненої асертивної поведінки, працездатності, емоційної збалансованості, а на інших – засоби від злості, заздрості, поганого настрою, втоми, песимізму, дратівливості, агресивності, підвищеної конфліктності. На окремих полицях розміщені засоби від емоційного вигорання, професійних деформацій, професійного стресу, Все це не чудо-ліки, а вправи, методи, прийоми, технології, які дають можливість зміцнити професійне здоров'я, відновити душевну рівновагу, досягти емоційного благополуччя, гармонії в душі.

Запропонована система роботи забезпечує формування психотерапевтичної позиції майбутнього вчителя. Такий учитель віритиме у сили кожного учня, вмітиме грамотно оцінити його психоемоційний стан, при потребі визначить індивідуальну корекційну програму розвитку, включаючи вплив не лише на особистість дитини, а й на її оточення, організацію її життєдіяльності в умовах навчання, надаватиме допомогу в її особистісному зростанні, розвиватиме в учня почуття власної цінності, значущості, компетентності, зуміє запустити «внутрішній реактор» кожного вихованця.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні комплексної програми підготовки майбутніх учителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища в школі й визначенні конкретних напрямів і шляхів її впровадження у практику роботи вищого навчального закладу.

Література та джерела

1. Акмеология: Учебник / Под общей редакцией А.А.Деркача. – М.: Издательство РАГС, 2002. – 650 с.
2. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К.Маркова // Педагогика. – 1995. – №6. – С.55-63
3. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А.Маслоу. – К. – Донецк, 1994. – 520 с.
4. Мешко Г.М. Емоційне благополуччя учнів як детермінанта успішності навчання / Г.М.Мешко, Г.О.Мешко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 4 до Вип.31, Том 1(9): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – С.409-415
5. Омельченко С.О. Валеонасичений здоров'язбережувальний освітній простір вищого навчального закладу: науково-практична розробка / С.О.Омельченко. – Словянськ: СДПУ, 2012. –166 с.
6. Орлов Ю.М. Мышление, дарящее здоровье и успех / Ю.М.Орлов // Воспитание школьников. – 1993. – № 5-6. – С.3-6
7. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К.Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

В статье проанализирована сущность психотерапевтической позиции учителя в контексте задач педагогики здоровья, выявлены возможности и описан опыт ее формирования в будущих учителей в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. Представлены роль. место и содержательное наполнение курсов «Введение в педагогическую профессию», «Педагогика», «Психология», «Профессиональное здоровье педагога» и специально разработанного психолого-педагогического тренинга в аспекте формирования психотерапевтической позиции будущих учителей.

Ключевые слова: будущие учителя, психотерапевтическая позиция, психолого-педагогические дисциплин, валеологические технологии, педагогическое взаимодействие.

In the article the essence of teacher psychotherapeutic position in the context of health pedagogy tasks has been analyzed. The opportunities There have been revealed and the experience has been described of its developing in the process of studying psychological and pedagogical disciplines. The results of empirical research on revealing causes of pupils' emotional ill-being at contemporary school have been provided. The role, position and content of the courses "Introduction to Teaching Profession", „Pedagogy", „Psychology", „Teacher Professional Heath" have been presented in terms of developing the psychotherapeutic

position of future teacher. The experience of implementing psychological and pedagogical training has been charcterised as a complex means of harmonizing future specialist personality. Means are based on active social and psychological learning and directed towards students' personal growth. The content aspects and some methods of suggested psychological and pedagogical training have been characterised which contribute to overcoming and eliminating of the neurotic components of inner world, increasing authenticity, coordinating the integral abilities of future teacher personality. The perspectives of following scientific researches have been considered on developing future teachers' ability to create safe and psychological learning environment at school.

Key words: future teachers, psychotherapeutic position, psychological and pedagogical disciplines, valeological technologies, pedagogical interaction.

УДК 378.147(07)+371:811

МЕТОДИ ПІЗНАННЯ У ЗМІСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Мішеніна Тетяна Михайлівна
м.Кривий Ріг

У статті запропоновано орієнтувальні тактики застосування методів пізнання у змісті фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Проаналізовано систему таких методів: абстракція, аналогія, класифікація, моделювання, індукція / дедукція. Наведено зразки застосування методів пізнання як методів учіння. Доведено думку про те, що така форма управління навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців дозволяє поєднати вивчення стану досліджуваної проблеми в сучасній мовознавчій (літературознавчій) думці і методичній теорії, у шкільній практиці, а також з'ясування тенденцій, констатація етапу розвитку мовних (літературних) явищ; проведення педагогічного експерименту (з методики викладання). Сформованість предметної й науково-дослідницької компетенцій студентів філологічних спеціальностей уможливлює переорієнтацію цілей навчання шляхом посилення методологічного компонента, дозволяє моделювати нормативну і варіативну частини циклів фахової підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутні вчителі філологічних спеціальностей, методи пізнання, методи навчання, фахова підготовка.

Організаційно-управлінські засади компетентнісно-орієнтованого навчального процесу (компетентнісний, системний, діяльнісний, діалогічний, культурологічний і герменевтичний підходи) забезпечують відповідне освітнє середовище задля розвитку складників дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей; вимагають уточнення завдань навчання гуманітарних предметів, виокремлення основних структурних блоків навчальних курсів. Зокрема, досліджено, що завдання навчання психолого-педагогічних і філологічних наук передбачають у тому числі формування предметних (спеціальних) компетенцій з урахуванням здобутків наукових шкіл, упровадження інтегративних навчальних курсів, а також розвиток здатності до подальшого самовдосконалення.

Специфічні для гуманітарної підготовки принципи навчання (моделювання фахово орієнтованої діяльності, фахово орієнтованої спрямованості навчання в педагогічній вищій школі, науковості, фундаментальності, систематичності й системності, міжпредметних зв'язків, зв'язку теорії і практики, навчання з життям, доступності, стабільності і динамічності, єдності наукового і навчального процесу) надають змогу розроблення теоретичних основ формування предметної і науково-дослідницької компетенцій майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Фахова підготовка майбутнього вчителя є предметом дослідження багатьох науковців, якими сформульовано: найважливіші принципи навчання у вищій школі (С.Гончаренко, І.Зязюн, Р.Хмелюк, М.Ярмаченко); методологічні основи теорії і практики вищої освіти, визначення змісту і методів навчання (А.Алексюк, С.Архангельський, В.Беспалько, В.Бондар, А.Верхола); методичні засади впровадження інноваційних технологій (В.Беспалько, І.Богданова, І.Дичківська, М.Жалдак, Т.Жулід, І.Підласий, О.Попова, С.Сисоєва, М.Філинюк); теоретичні й методичні засади моделювання змісту педагогічних дисциплін (В.Бондар, Ю.Кулюткін, О.Ляшенко, Н.Ничкало).

Узагальнення наукової літератури дозволяє екстраполювати орієнтувальні тактики навчання майбутніх філологів через застосування методів пізнання.

Орієнтувальні тактики застосування загальних методів пізнання як системи правил і прийомів підходу до вивчення явищ і закономірностей досліджуваних об'єктів; шляху, способу досягнення певних результатів у пізнанні і практиці, тобто способу організації теоретичного і практичного пізнання дійсності – у процесі управління навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх учителів філологічних спеціальностей визначаються в тісному взаємозв'язку зі спеціально-науковими методами.

Мета статті – розкрити специфіку застосування методу пізнання як основного в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх філологів.

У змісті фахової підготовки методи пізнання як методи учіння становлять складну систему:

1. *Абстракція* – формування образів шляхом віднесення й доповнення, що виявляється в ускладнення, доповненні образу дійсності.

Віднесення передбачає часткове використання даних про об'єкт, водночас має узагальню вальний образ ситуації, дозволяє охопити класи задач певного типу. У такий спосіб віднесення в абстракції спрощує задачу пізнання, дозволяє типізувати різнотипні задачі.

Поповнення полягає в ускладненні, доповненні образу реальності.

Найбільш простими є абстракції класів, властивостей, відношень, абстракції тотожності/однаковості, інваріантності/варіативності, які є необхідними у процесі утворення понять, упізнавання і класифікації об'єктів пізнання.

Спеціально-науковий метод абстрагування може бути використаним під час аналіз поняття лексико-семантичної системи: парадигматичних відношень; синтагматичних відношень; епідигматичних відношень.

2. *Аналогія* – метод є ефективним за умови опису об'єктів пізнання під час засвоєння наукових знань, з'ясування співвідношення характеристик різнорідних об'єктів; може бути ефективним за умов прогнозування, висунення навчальних гіпотез.

Класифікації (ефективний як спосіб уявлення змісту

предметних знань в гуманітарних науках шляхом упорядкування, систематизації матеріалу на певній спільній основі; режим використання: висунення методу у якості стратегії розв'язання навчальної задачі; визначення основ для класифікації; віднайдення найбільш виразної і зручної форми подання досліджуваного змісту; значення методу важко переоцінити під час роботи зі значною кількістю узагальнюваних об'єктів).

Спеціально-науковий метод класифікації може бути використаним у задачній формі, що передбачає: висунення окресленого методу у якості стратегії розв'язання завдання; визначення засад задля класифікації; віднайдення найбільш виразної графічної форми подання досліджуваного змісту.

Спеціально-науковий метод класифікації може бути використаним під час класифікації помилок (корелятивно до рівнів мовної системи):

Орфографічні помилки (на прикладі матеріалі публіцистики):

...З використанням інших технічних прийомів – лиштва, мережка, вирізування та ін. – вирізування; Ми знаємо, що таке війна, тому Україна за вирішеня будь-яких проблем мирним шляхом – вирішення; У статі, вміщенній у газеті …– уміщеній; Саме такою є кольорова гамма цієї осені – гама; …інвентаризацію укладених договорів банку данних про стан їх використання… – гама; …вже ввечері в суботу безкоштовно розповсюджується екстренний випуск у метро – екстрений; …за рахунок позики, виданої для впровадження іноваційних проектів – інноваційних; Пропонуємо послуги машинної та компьютерної вишивки на всі смаки – комп'ютерна; На самміті обговорювалися питання подальшого економічного розвитку обох країн – саміт.

Лексичні помилки (на прикладі освітніх видань):

Плеонастичні конструкції. *Кольорова мозаїка*, *вільна вакансія*, *танцювальний дансинг*, *сучасний модерн*, *надчутливий екстрасенс*, *вишукані делікатеси*, *головний пріоритет*, *передовий авангард*, *яскраві контрасти*, *короткий логотип*, *книжковий екслібрис*, *невеличка мініатюра*, *різноманітний колаж*, *швидка (строкова, поспішна) депеша, реальна дійсність*, *статистичні підрахунки*, *монументальний пам'ятник*, *історична пам'ятка*, *габаритні розміри*, *мінімальна дещиця*, *експресивна виразність, березень місяць, двадцята година вечора.*

Інтерферентні помилки (на прикладі освітніх видань):

Анімація неживого шляхом звукового видобування і підтвердження тілесним розумінням – досить розповсюджений художній прийом: Сосновий ліс перебирає струни / Рокоче тиша на глухих басах / Бринять берези. І блукають луни, / Людьми забуті з вечора в лісах. (Л.Костенко) – поширений.

Загальноєвропейський Болонський процес висуває перед вищою школою України нові проблеми, пов'язані з модернізацією вищої освіти в сучасних умовах, що потребує створення перспективної концепції її розвитку. Виходячи за рамки традиційних підходів, майбутнє вбачається за інноваційним шляхом, який отримав підтримку в багатьох розвинених країнах світу – ставить проблеми; за межі; дістав підтримки.

Модернізація освіти зачіпає всі освітні галузі й напрямки діяльності, у наразі й такий напрямок, як українська мова з метою формування професійного мовлення фахівців різних галузей виробництва згідно з вимогами суспільства і потребами ринку праці. Така модернізація освітньої діяльності в Україні відбувається в контексті європейських вимог із метою входження в освітній та науковий простір Європи згідно з принципами Болонської декларації – стосується всіх…; входження до простору..

Ці документи визначають кількість годин і обсяг дисципліни мовного напрямку («Ділова українська мова», «Українська мова (професійного спілкування)», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» на нефілологічних факультетах ВНЗ. За цими документами робляться навчальні й робочі програми за факультетами. Якщо таких документів, як ОКХ та ОПП за факультетськими напрямами навчання не передбачено, то вони дублюються за суміжними спеціальностями – розробляються; укладаються.

Отже, соціогуманітарне знання й естетичне виховання дозволяє зняти протиріччя між людиною і технікою, людиною і природою, дає такий рівень професійної культури, що на етапі проектування мінімізує негативні соціальні наслідки інноваційної діяльності, формує здатність до адекватної оцінки й прийняття правильного рішення в критичній діловій ситуації, актуалізує людський, а не тільки технічний зміст негуманітарних або суто інженерних професій – усунути, розв'язати суперечність.

Соціально-гуманітарний компонент у мисленні й діяльності фахівця здійснює свого роду охоронну роль – виконує роль.

Синтаксичні помилки (на прикладі публіцистики):

Кожного року в цю весняну пору люди приходять до Братських могил, загиблих в роки Великої Вітчизняної війни, до обелісків Слави, щоб вклонитися їм* за їх* героїчний подвиг. 25 жовтня у районному будинку культури мало відбутися засідання виконкому міської ради з участю жителів міста та обговорити* актуальне питання про соціально-економічну діяльність підприємства.*

Синкретичні помилки (на прикладі освітніх видань):

Відповідно, головним завданням компетентнісного підходу є така організація навчального процесу, яка дає змогу забезпечити спроможність випускника відповідати новим запитам ринку. Це призводить до того, що пред'являються нові вимоги до підготовки інженерів, де стратегічним завданням є готовність до професійної діяльності. – усе це спричиняє висунення нових вимог…

Професійна підготовка курсантів здійснюється через уже існуючу професійну підготовку офіцера-вихователя. – у межах чинної професійної підготовки.

Питання формування готовності майбутніх офіцерів у процесі вузівської підготовки розглядається у працях науковців – вишівської.

Розкрито особливості довузівської й післявузівської підготовки педагогічних кадрів – до вишівської й після вишівської.

Як зазначає більшість дослідників, на художньо-естетичне виховання підростаючої особи сьогодні істотний вплив справляє саме «масова» музична культура – здійснює вплив.

Головне, щоб старшокласник уже набув певного емоційно-естетичного досвіду, щоб у нього була сформована здатність до узагальнення явищ оточуючого світу, життя і культури – довкілля.

Задля досягнення цієї мети вчителеві доцільно застосовувати методи бесіди, порівняння, співставлення, емоційно-образної драматургії, художньо-педагогічного аналізу, створення проблемно-пошукових ситуацій, відео метод – зіставлення.

Моделювання (забезпечує образну опору при узагальнювальному орієнтуванні у виучуваній предметній області; конституюються на відтворенні відношень і властивостей модельованого об'єкта за допомогою певних законів (формул); зображення становить ідеалізовану картину явища, заданого сюжетом задачі).

Зокрема, спеціально-науковий метод моделювання перебуває в тісному взаємозв'язку з методикою безпосередніх складників, що передбачає використання прийому подання словотвірної структури слова і синтаксичної структури словосполучення і речення у вигляді ієрархії складових частин і ґрунтується на таких правилах:

1) кожен раз дозволяється зробити тільки одне члену-

вання;

2) у процесі поділу не допускається перестановка складників;

3) у кожному членуванні береться до уваги тільки результат останнього членування.

Різновид моделювання становить трансформаційний аналіз, що ґрунтується на уявленні, що в основі будь-якої складної синтаксичної структури проста, через що за допомогою невеликого набору правил перетворень можна з простих структур вивести складні.

Спеціально-науковий прийом трансформаційного аналізу доречний під час розмежування категорій істот/неістот; конкретних/абстрактних; визначення семантичних відмінностей залежно від заданих лінгвістичних умов; аналіз формально-синтаксичного, семантико-синтаксичного й комунікативного рівнів речення; моделювання синонімічних й антонімічних рядів.

Прокоментуйте трансформацію синонімічних рядів, у яких слова іншомовного походження посідають місце домінанти:

Дебют (перші кроки, починання в якійсь галузі), ***початок, зачин*** [2, с. 155]: *Перший виступ на сцені (в рідному селі) був, по суті, початком її (С. Крушельницької) вокальної кар'єри (з журналу)*.

Епоха (тривалий проміжок часу з визначними подіями, явищами в природі, суспільстві, нації тощо), ***доба, пора, період, ера, вік*** [2, с. 174].

Ерудиція (глибокі різнобічні знання в певній галузі, науки чи в багатьох галузях науки й життя), ***обізнаність, енциклопедизм, ученість, начитаність*** [2, с. 174]: *Виявити обізнаність в торговельній галузі*.

Ескіз (незакінчений твір, загальний начерк майбутньої картини), ***начерк, етюд,*** *рідше* – ***зарисовка, шкіц*** [2, с. 174]: *Ескіз картини. Зарисовки Айвазовського.*

Комплект (повний набір яких-небудь предметів, який має певне призначення), ***набір***; (меблів, ювелірних виробів) ***гарнітур***; (комплектний набір столового, кофейного або чайного посуду) ***сервіз***: *Комплекти одягу. Придбати кухонний гарнітур*.

Шляхом спостереження над структурою синонімічних рядів визначте критерії розмежування дублетів і синонімів:

Дублети (національне слово – іншомовне слово):

Етнографія (історична наука, яка вивчає культуру і побут народів світу, їхнє походження, розселення), ***народознавство***: *Етнографія східних слов'ян. Уроки народознавства*.

Осучаснювати (щось робити відповідним духові часу), ***модернізувати***: *Осучаснювати навчальні посібники. Модернізувати обладнання*.

Релятивний (який визначається, встановлюється порівняно з чим-небудь), відносний.

Одночасний (який відбувається в той самий час з чимось або кимось), ***синхронний***: *Синхронні вигуки*.

Синоніми:

Імітувати (точно відтворювати що-небудь, переважно голоси, звуки), ***наслідувати***: *Імітувати голоси тварин. Наслідувати манери батька*.

Імовірний (який припускається), ***можливий***.

Імпонувати (викликати прихильність, справляти гарне враження на кого-небудь), ***подобатися***.

Компенсація (винагорода, покриття витрат, збитків), ***відшкодування***.

Компетентний (досвідчений у певній галузі, будь-якому питанні), ***знаючий, тямущий, обізнаний*** (який ґрунтується на професійному знанні) ***кваліфікований***.

Журналіст (професійний літературний працівник газет, журналів, радіо тощо), ***газетяр, газетник; репортер, кореспондент*** [2, с. 179]: *Стаття відомого журналіста. Позаштатний кореспондент;* ***Імпульс*** (внутрішній поштовх, спонукання до дії), ***спонука, стимул, порив, поривання***: *Стимулом до праці є чітка її мотивація.*

Різновидом моделювання є компонентний аналіз, що становить систему прийомів лінгвістичного вивчення значень слів, суть якого полягає в розщепленні значення слова на складові компоненти, які називають семами, семантичними множниками; маркерами.

Компонентний аналіз вигідно відрізняється від інших способів опису семантики слова, оскільки дозволяє описати необмежену кількість словесних значень, систематизувавши їх відповідно до обмеженого числа ядерних складників.

Індукція/дедукція (перший різновид є одним із різновидів узагальнення, функція якого пов'язана із прогнозуванням результатів спостереження й експерименту; індуктивні узагальнення розглядаються почасти як дослідні істини та емпірійні закони; другий різновид передбачає перехід від загального до конкретного, систему міркувань, у яких, відштовхуючись від деяких тверджень (істин), можна дійти певного умовиводу; ефективним є при розв'язанні різносюжетних задач вивченню підлягає логічний ланцюжок дедуктивних умовиводів – обґрунтованість висновків і злагодженість логічних операцій з правилами й законами конкретно-предметної області) – становлять дієвий інструмент управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів шляхом аналізу й розв'язання навчальних задач, уможливлюють досягнення високого рівня результативності науково-дослідницької роботи студентів.

Зауважимо, у якості першого етапу оволодіння методом індукції/дедукції у процесі гуманітарної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей може слугувати ознайомлення з так званою індукцією перерахування, коли пізнання здійснюється шляхом зіткнення з частковими випадками, у яких можна констатувати певну регулярність.

Оволодіння методом індукції здійснюється у процесі розв'язання різнотипних задач і розгляду низки часткових явищ. Сутність яких може бути пояснена подібною причиною.

Метод індукції дозволяє оволодіти методологією наукової і пізнавальної діяльності, що містить науковий інструментарій.

Використання наукового методу як методу пізнання має ґрунтуватися на системі загальнонаукових понять, якими оперують майбутні фахівці у процесі гуманітарної підготовки.

Особливістю наукового дослідження з мови і літератури та методики їх викладання у процесі управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів філологічних спеціальностей є те, що в ньому поєднується вивчення стану досліджуваної проблеми в сучасній мовознавчій (літературознавчій) думці і методичній теорії, у шкільній практиці, а також з'ясування тенденцій, констатація етапу розвитку мовних (літературних) явищ; проведення педагогічного експерименту (з методики викладання). Оволодіння категорійно-методичним апаратом сприяє формуванню предметної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного напряму.

Література та джерела

1. Словарь методических терминов / под ред. А.Э. Азимова, А.И. Щукина. – М.: Справочно-информационный Интернет-портал «Грамота. Ру», 2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.slovari.gramota.ru. – Загол. з екрану. − Мова рос.
2. Універсальний словник української лексики. Синоніми, антоніми, омоніми / укл. Нечволод Л.І., Бездітко В.І., Паращич В.В. – Х.: Торсінг плюс, 2009. – 768 с.
3. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко, Г.Н.Шибанова; под.ред. Т.И.Шамовой. – М.: Издательский цент «Академия», 2008. – 384 с.
4. Rubin J. Study of Cognitive Processes in Second Language Learning / J.Rubin // Applied Linguistics. – 1981. – Vol. 11. – PP.117-131

В статье предложено ориентировочные тактики использования методов познания в контексте профессиональной подготовки будущих учителей филологических специальностей. Осуществлён анализ системы таких методов: абстракция, аналогия, классификация, моделирование, индукция/дедукция. Приведены примеры использования методов познания как методов обучения. Доказана мысль о том, что подобная форма управления учебно-познавательной деятельностью будущих профессионалов позволяет объединить изучение состояния исследуемой проблемы в современной языковедческой (литературоведческой) науке и методической теории, в школьной практике; а также определение тенденций, констатация этапа развития языковых (литературных) явлений; проведение педагогического эксперимента (по методике преподавания).Сформированность предметной и научно-исследовательской компетенций студентов филологических специальностей делает возможным переориентацию целей обучения путём усиления методологического компонента, позволяет моделировать нормативную и вариативную части циклов профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: будущие учителя филологических специальностей, методы познания, методы обучения, профессиональная подготовка.

The author of the article has suggested indicative tactics of using the methods of cognition in the context of training of future teachers of philological specialties. The system of the folling methods has been analysed: abstraction, analogy, classification, modeling, induction / deduction. Examples of the use of knowledge as methods of teaching methods have been provided. The idea has been proved that this form of management training and cognitive activity of future professionals allows you to combine the study of the state of the investigated problem in modern linguistic (literary) Science and methodological theory in school practice. The identification of trends has been provided as well as ascertaining stage of development of the language (literary) phenomena. The pedagogical experiment (on teaching) has been conducted. Maturity of the subject and the research skills of students of philological disciplines makes it possible to reorient the learning objectives by strengthening the methodological component allowing to simulate the regulatory and variable part of a cycle of training of future teachers.

Key words: future teachers of philological disciplines, methods of learning, teaching methods, training.

УДК 378.147 (811.11)

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАНЯТТЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Олендр Тетяна Михайлівна
м.Тернопіль

Стаття присвячена аналізу ролі практичного заняття з іноземної мови на неспеціальних факультетах із метою формування професійно-орієнтованої іншомовної компетенції. У статті розглядається структура та основні цілі практичного заняття з іноземної мови. Висвітлюються методичні підходи щодо його організації та проведення. Обґрунтовано важливість якостей особистості викладача для ефективного проведення практичного заняття з іноземної мови та зазначено види вправ і завдань, які є результативними для забезпечення професіоналізації практичних занять з іноземної мови.

Ключові слова: практичне заняття, іноземна мова за професійним спрямуванням, мовленнєва діяльність, іншомовна компетенція, види вправ.

На сучасному етапі розвитку суспільства виникає необхідність підвищення рівня володіння іноземною мовою (ІМ), що потребує розробки нової стратегії і тактики викладання. Зростання ролі вивчення ІМ пояснюється процесами інтеграції України у європейський та світовий науковий, освітній і культурний простір та реформуванням системи освіти в Україні. Володіння ІМ, вивчення якої триває на першому та другому курсах університету, має особливе значення для загальної освіченості та успішної подальшої професійної і наукової активності, тому одним із найважливіших завдань є підвищення мотивації студентів саме до цієї діяльності. Впровадження інформаційно-комунікативних технологій, які відкривають широкий доступ до нових іншомовних інформаційних ресурсів для використання у навчальних і професійних цілях, а також для соціального та культурного розвитку особистості, також сприяє розумінню того, що ІМ є нагальною потребою сучасних студентів.

Ефективність професійної та мовної освіти майбутнього фахівця багато в чому визначаються прийнятою в суспільстві на певному етапі його розвитку освітньою концепцією і побудованою на її основі моделлю підготовки фахівця. Зокрема, провідним у сучасному освітньому просторі є компетентнісний підхід [9].

Оскільки ІМ вивчається у середній школі, починаючи з 1 класу, то вступники до вищих немовних закладів мають володіти нею на рівні А2-В1 (згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання) [10] і бути готовими до опанування професійно-орієнтованого курсу ІМ рівня В2.

На жаль, досвід показує, що значна кількість вступників не має достатнього рівня володіння ІМ, тому вищі навчальні заклади повинні за короткий термін сформувати у них потрібні компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності. Таким чином, виникає необхідність розробки іншої, відмінної від існуючої, системи мовної освіти у вищій професійній школі, так як рівень володіння ІМ випускниками немовних вузів не відповідає вимогам сучасної освітньої концепції, сучасного суспільства і ринку праці, про що свідчать численні публікації із зазначеної проблеми (Й.Берман, Н.Бориско, Є.Верещагіна, О.Канюк, Р.Мільруд, Є.Пассова, Г.Рогової, О.Тарнопольського) і практичний досвід викладання ІМ у вузах. Проблемі організації професійно-орієнтованих занять з ІМ присвячені роботи багатьох методистів: Т. Камаєвої, В.Кудіної, І.Самойлюкевич, О.Смирнової, І.Хомицької та ін.

Проте проведений нами аналіз вищезгаданих праць свідчить про те, що здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування мовної компетенції і не подають повної картини підготовки практичного заняття з ІМ на неспеціальних факультетах із метою формування професійно-орієнтованої англомовної компетенції. Саме тому ми вважаємо актуальним та необхідним розгляд цього аспекту вказаної проблеми.Отже, метою статті є аналіз

ролі практичного заняття з іноземної мови на неспеціальних факультетах із метою формування професійно-орієнтованої іншомовної компетенції, визначення його структури, основних цілей та методичних підходів щодо організації та проведення.

Якщо звернутися до значення слова «компетенція» стосовно іншомовної освіти, то, за визначенням науковців, її описують як сукупність знань, навичок, умінь, сформованих у процесі навчання ІМ, а також зазначають, що мова – є дзеркалом культури, в якому відбивається не тільки навколишній світ людини, але і її менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції і бачення світу [2]. Аналізуючи таке визначення компетенції, можна прийти до висновку, що сучасний молодий фахівець із вищою освітою, окрім високого професійного рівня, повинен також володіти належним рівнем іноземної мовної компетенції для подальшої успішної професійної діяльності, пов'язаної із необхідністю читати спеціальну літературу та працювати із документами, обмінюватися досвідом з іноземними колегами, проводити наукові дослідженння тощо.

Термін «Англійська для професійного спілкування» датується 1962 роком, коли була висунута теорія, що англійська мова змінюється залежно від змісту повідомлення і, таким чином, можна визначити деякі формальні характеристики, притаманні мові фахівців у різних галузях професійної діяльності. Запровадження теорії та практики викладання ІМ для професійного спілкування було продиктовано потребами міжнародного спілкування та природної стратифікації мовних одиниць залежно від сфери діяльності людини [11]. Головною вимогою професійно-орієнтованого навчання ІМ на неспеціальних факультетах є необхідність адаптації навчальних програм до потреб конкретних груп студентів та приведення змісту і методів навчання до їх практичного використання**.** Це вимагає ретельного вивчення завдань і цілей певного контингенту студентів, обов'язкового врахування їх інтересів та мотивації. У першу чергу, це стосується добору матеріалу з урахуванням майбутньої професійної специфіки студентів та рівня їх мовної компетенції. Таким чином, завданням професійно-орієнтованої діяльності викладачів вузів є така організація впливу навчальної інформації на студентів, за якої професійні потреби можуть стати джерелом діяльності, а проблеми, що виникатимуть, змусять виконувати певні дії, спрямовані на їх вирішення. При складанні програми навчальної дисципліни особливу увагу варто приділяти текстовому матеріалу, який є мотивуючим фактором для студентів. Навчальна програма повинна передбачати формування, розвиток і вдосконалення необхідних професійно-орієнтованих навичок ІМ.

Одним із головних завдань, що постають перед навчальними закладами з метою вдосконалення навчального процесу, є технологічна перепідготовка викладачів [1]. Розв'язання цього завдання залежить від здатності викладача до опанування методикою впровадження інноваційних технологій навчання та його психолого-педагогічної готовності до прийняття відповідних змін. Сучасному вищому навчальному закладу потрібний лабільний викладач, спроможний до саморозвитку і самовизначення в ситуації, що постійно змінюється, викладач, що розуміє своє професійне призначення, сприймає педагогічну діяльність як важливий пріоритет, спроможний і готовий до постійного перенавчання і поновлення знань, умінь і навичок щодо організації навчальної діяльності студентів. Основними видами цієї роботи під час вивчення ІМ за кредитно-модульної системи організації навчання є аудиторні (практичні) заняття та самостійна робота.

Практичне заняття – це форма навчального заняття, на якому викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань [8, с. 133].

Мета практичного заняття – поглиблювати, поширювати та деталізовувати знання, виробляти навички професійної діяльності, розвивати наукове мислення та мовлення, перевіряти знання студентів, мати засіб оперативного зворотного зв'язку. Практичне заняття є важливою формою процесу вивчення ІМ, де здійснюється безпосередня організація самостійної роботи студента, контроль з боку викладача, а також взаємоконтроль і самоконтроль [5].

Визначення мовленнєвої діяльності як основного об'єкта навчання ІМ передбачає формування чотирьох видів цієї діяльності: слухання, говоріння, читання, письма. Тому кожне заняття повиннно мати конкретні практичні цілі, спрямовані на формування мовленнєвих навичок та умінь. Мовний матеріал повинен бути опрацьованим у всіх видах мовленнєвої діяльності з урахуванням освітньої, розвиваючої та виховної мети заняття.

Основними завданнями практичного заняття є :

- формування у студентів умінь та навичок практичних дій, необхідних майбутнім фахівцям для грамотного виконання функціональних обов'язків;
- розвиток у студентів професійно-ділових якостей, що передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою випускника певного освітнього рівня;
- формування у студентів інтересу до майбутньої спеціальності.

Для досягнення ефективності практичного заняття слід домагатися, щоб мета заняття була зрозумілою не тільки викладачеві, але й студентам. Практичне заняття не повинне бути «топтанням» на місці. Тому варто організовувати практичні заняття таким чином, щоб студенти постійно відчували зростання складності завдань, які вони виконують, отримували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті напруженою творчою роботою, пошуком правильних і точних рішень. Велике значення має реалізація індивідуального підходу та продуктивне педагогічне спілкування. Студенти повинні отримати можливість розкрити й виявити свої здібності, свій особистий потенціал. Тому при деталізації плану заняття, розробці завдань викладач повинен враховувати інтереси кожного студента, підтримувати самостійність та ініціативу. Досягнення високого кінцевого результату на практичних заняттях залежить від уміння викладача вибрати найбільш ефективні методи навчання з урахуванням інтелектуального рівня студентів і їх готовності до заняття. Одним із методів, які доцільно використовувати у практиці навчання ІМ за професійним спрямуванням, вважається проектне навчання. С. Купрікова стверджує , що проектна методика «не тільки дає можливість студентам більше і глибше вивчати тему, але й значно розширює їх загальний кругозір, учить спілкуванню, умінню самостійно добувати і добирати необхідний матеріал, дає можливість розвитку не тільки колективної творчості, але й індивідуальних здібностей студентів [4, с. 227].

Типова структура практичного заняття охоплює такі основні етапи:

I. Організація заняття:

1.Привітання, організаційний момент.

2.Повідомлення теми, мети, основних завдань.

3.Мотивація навчальної діяльності.

4.Мовленнєва розминка (актуалізація опорних знань і контроль вихідного рівня знань студентів).

II. Основна (практична) частина заняття.

1.Перевірка домашнього завдання.

2.Формування умінь та навичок (виконання лексичних вправ до теми заняття, вправляння у читанні, вправляння в усному мовленні, розвиток умінь діалогічного мовлення, рольові ігри, перегляд фільму чи прослуховування фонозапису).

III. Завершення заняття.

1.Пояснення домашнього завдання.

2.Підсумки заняття.

3.Оцінювання навчальних досягнень студентів.

Різновиди занять залежать саме від практичної частини. Загальна підготовка до занять передбачає визначення їх тематики, розробку планів занять, визначення мінімуму обов'язкової для вивчення літератури, методичних рекомендацій. Проведення практичних занять базується на попередньо підготовленому методичному матеріалі – тести для виявлення ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями, комплекти завдань різної складності для роботи з ними на занятті. Під час проведення заняття група може бути поділена на підгрупи. Підготовка до практичного заняття проводиться поетапно:

1 етап – визначення цілей.

2 етап – розробка практичного заняття .

- визначення методу (методів) проведення;
- планування об'єму завдань для відпрацювання;
- уявне конструювання практичного заняття, його частин, блоків.

3 етап – збір матеріалів для практичного заняття. На цьому етапі викладач повинен враховувати такі вимоги:

- реальність та вірогідність матеріалів;
- різноманітність матеріалів, їх новизна;
- дидактична доцільність і прийнятність матеріалів, їх повчальність;
- доступність для засвоєння.

4 етап – підготовка методичних матеріалів до практичного заняття:

- розробка завдань для студентів;
- розробка засобів наочності та дидактичних матеріалів.

Ефективність практичного заняття з ІМ багато у чому залежить від особистісних якостей викладача. Нині від викладача вимагається ґрунтовна підготовка до занять, адже запити сьогоднішніх студентів є значно вищими, ніж ще кілька років тому. Завдання педагога полягає не тільки у доборі навчальних матеріалів, які б містили тематику та лексику професійного спрямування, але й такій організації навчального процесу, щоб студент був здатним до самонавчання, рефлексії, аналізу, оцінки. Такий підхід вимагає від викладачів високого рівня активності і значних зусиль. По-перше, викладач повинен відмовитися від ролі ретранслятора навчального матеріалу із підручника, складати та застосовувати нетрадиційні вправи і завдання, експериментувати з новими формами роботи та взаємодії зі студентами. У всіх викладачів завжди виникає запитання, які ж вправи найбільше до вподоби студентам. Науковці В.Кудіна і Ю.Грежук на основі спостережень і анкетування студентів, з'ясували, що студенти найбільше люблять вправи на розвиток говоріння (35%), лексичні вправи (27%), вправи на читання (16%), фонетичні (11%), письмові вправи (5%), а менш за все їм подобаються граматичні (3%) та аудитивні (3%) вправи [3, с. 21].

Система вправ для ІМ завжди повинна мати на меті практичне оволодіння мовою. Її потрібно спрямовувати на освоєння тих операцій із матеріалом для мови, які необхідні для розуміння і висловлювання думок іноземною мовою. Мовленнєві вправи варто спрямовувати на формування в учнів і студентів нового складного уміння – уміння мобілізувати засвоєний мовний матеріал із метою здійснення мовної комунікації. Вправи потрібно поступово трансформовувати, щоб вони ставали більш творчими і все більше наближалися до невимушеного акту мови [7]. Є Пассов вважає, що навчити розмовляти можна лише розмовляючи. І в першу чергу, як стверджує науковець, це стосується вправ, адже чим більше вони наближені до реального спілкування – тим ефективніші. У вправах для формування мовленнєвих навичок відбувається плавне, дозоване і разом з тим стрімке накопичення лексики і граматики, що вимагає негайної реалізації; не допускається жодної фрази, яку неможливо було б використовувати в умовах реального спілкування [6].

Таким чином, можна стверджувати, що у навчальному процесі всі види вправ є ефективними, а їх використання зумовлене метою заняття та поставленими завданнями. Крім того, варто добирати різні типи вправ, щоб уникнути одноманітності навчальної діяльності. Досить ефективним є використання ігор на практичних заняттях із ІМ. Вони, як правило, активізують діяльність студентів і сприяють підвищенню їх інтересу до навчального процесу. Хоча й тут треба не переступити межу, оскільки постійне використання тих самих ігор може набридати й викликати протилежний ефект. Все більшого поширення набуває застосування ділової гри, підґрунтям якої є реальна ситуація, де студенти поводять себе відповідно до вказаних ролей. Для досягнення максимального результату практичного заняття викладач повинен самостійно знаходити та добирати вправи й завдання творчого характеру, які пов'язані з практикою професійної діяльності студента, профілем його спеціальності. Список вправ і завдань для забезпечення професіоналізації практичних занять із ІМ невичерпний, його можна розширювати й поглиблювати в усіх напрямах. Єдине, що заборонено на практичних заняттях з ІМ, – це навчати тільки іноземній мові, не звертаючи уваги на те, хто вивчає цю мову.

Все ж, на жаль, практичні заняття з ІМ у вищій школі України мають тенденцію до традиційної форми подачі навчального матеріалу й до жорсткого управління навчальним процесом. Здебільшого на практичних заняттях не використовуються інноваційні моделі та методи навчання ІМ.

Подальші перспективи теоретичної і практичної розробки проблеми ми вбачаємо у необхідності вивчення досвіду зарубіжних методистів щодо впровадження інноваційних та комунікаційних методів навчання ІМ в руслі діяльнісного й особистісно-орієнтованого підходів із метою формування професійно-орієнтованої іншомовної компетенції.

Література та джерела

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
2. Омарова С.К. Роль интерактивных методов обучения нострранному языку в развитии иностранной языковой компетенции студентов неязыковых специальностей / С.К.Омарова, Г.Д.Жаксыбаева, А.И.Кабдрахманова // Молодой ученый. – 2014. – №5. – С.541-543
3. Кудіна В.В. Основні проблеми проведення практичних занять з іноземної мови у вищій школі та шляхи підвищення ефективності їх організації / В.В.Кудіна, Ю.В.Грежук // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 47 / За заг. редакцією проф. Матвієнко О.В., укладач доц.Кудіна В.В. – К.: Вид. центр КЛНУ. – 2013. – С.16-21
4. Купрікова С.В. Шляхи реалізації проектної методики при навчанні іноземної мови / Світлана Вікторівна Купрікова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології . – 2013. – № 4. – С.223-230
5. Паньків О.Є. Деякі питання організації самостійної роботи студентів з іноземної мови у немовному ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://int-konf.org/konf112013/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Герман Константинович Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Тригуб І. П. Система вправ для формування граматичної компетенції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13tipfgk.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.
9. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

10. City and Guilds – The Common European Framework [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cityandguildsenglish.com/CEFR>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. V. Kasyanova The notion of professionally-oriented foreign language teaching at non-linguistic faculties. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/6_PNI_2014/Pedagogica/2_161216.doc.htm>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Статья посвящена анализу роли практического занятия по иностранному языку на неспециальных факультетах с целью формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции. В статье рассматривается структура и основные цели практического занятия по иностранному языку. Освещаются методические подходы к его организации и проведению. Обоснована важность личностных качеств преподавателя для эффективного проведения занятия по иностранному языку и указаны виды упражнений и заданий, которые являются результативными для обеспечения профессионализации практических занятий по иностранному языку.

Ключевые слова: практическое занятие, иностранный язык по профессиональному направлению, речевая деятельность, иноязычная компетенция, виды упражнений.

This article analyzes the role of a foreign language workshop at non-linguistic faculties in order to develop a professionally-oriented foreign language competence. The article describes the structure and main objectives of a foreign language for specific purposes workshop. Methodological approaches to its organization and carrying out have been highlighted. Importance of the teacher's personal qualities in the process of conducting a foreign language for specific purposes workshop successfully has been determined. The author indicates the types of exercises and activities that are effective for the professionalization of foreign language workshops. The main stages of a foreign language for specific purposes workshop have been revealed. It has been considered that general preparation for workshops involves determining of their subjects, developing of their plans, determining the minimum of compulsory literature and guidelines. The article reveals disadvantages in conducting a foreign language for specific purposes workshop which lead to the traditional form of presentation of the material and lack of using of innovative models and teaching methods.

Key words: foreign language workshop, foreign language for specific purposes, speaking activity, foreign language competence, types of exercises.

УДК 372.853

ПЕДАГОГІЧНЕ СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Опачко Магдалина Василівна
м.Ужгород
Міс Йосип
м.Еґер, Угорщина

Актуальність проблеми, що порушується у статті обумовлена потребою в аналізі ефективності педагогічного стимулювання в процесі навчання фізики в сучасній школі. Формулюються принципи, пропонується класифікація методів педагогічного стимулювання, особливості використання яких будуть розкриті в подальших дослідженнях.

Ключові слова: педагогічне стимулювання, принципи, методи, вивчення фізики, старшокласники.

Процес підготовки старшокласників у сучасних умовах модернізації освіти в контексті євроінтеграційних процесів характеризується пошуком шляхів удосконалення змісту, форм і методів організації навчальної діяльності учнів. Це відповідь на виклики сучасного суспільства, ринку праці. Особливе значення в умовах реформування сучасної освітньої політики набуває проблема стимулювання пізнавальної активності учнів. Сьогодні, в час розвинутих інформаційно-комунікативних технологій, коли "здивувати", зацікавити учня стає дедалі важче, проблема ефективності використання методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності потребує аналізу і осмислення.

Таким чином актуальність проблеми обумовлена наявністю протиріч між:

- потребою суспільства в подальшому освоєнні та використанні нових високоточних технологій виробництва та переробки сировини та зниженням рівня мотивації учнів до вивчення природничо-наукових дисциплін, в тому числі, фізики – науки, яка була і залишається рушійною силою науково-технічного прогресу;
- потребою у визнанні учня суб'єктом навчального процесу, що передбачає його активну участь у процесі навчання, врахування його досвіду творення, ініціативи та переважанням на практиці методів стимулювання, які спрямовані на учня як об'єкта процесу навчання;
- потребою у залученні молоді до напруженої інтелектуальної діяльності, якою супроводжується осмислення та засвоєння фізичних фактів, явищ, процесів та складністю врахування на практиці індивідуального стилю навчання учнів, забезпечення можливості для розкриття особистісного потенціалу, формування комунікативної та соціальної компетентностей.

Психолого-педагогічна література містить численну кількість досліджень, в яких розкриваються питання педагогічного стимулювання: розвитку пізнавальних інтересів школярів (А.К.Маркова, Г.І.Щукіна), формування у них потреб в знаннях (В.С.Ільїн, В.Ф.Шаталов), соціальної активності учнів (Т.Н.Мальковська), їх суспільно корисної діяльності (А.В.Зосімовський, Ю.П.Сокольников, П.Т.Фролов). Проблеми педагогічного стимулювання розглядалися у контексті окремих методів виховання (Т.А. Ільїна, А.П.Кондратюк, В.М.Коротов, Б.Т.Ліхачов) і самовиховання (А.І.Кочетов, Л.І.Рувинський), виховних можливостей окремих стимулів, таких як позитивний приклад (Г.А.Бойчук), суспільної думки, престижу (А.А.Вайсберг, Ж.Є.Завадська), педагогічної оцінки (Т.В.Вершиніна, Н.В.Селезньов), перспективи (С.Е.Каркліна, В.І.Ковалевський) та інші.

Проблема методів стимулювання розроблялася також у контексті обґрунтування технологій особистісно-орієнтованого (В.В.Давидов, В.О.Моляко, І.С.Якиманська), групового (В.К.Дяченко, В.В.Котова, Г.О.Цукерман, О.Г.Ярошенко) розвивального (А.В.Фурман, В.в.Давидов. І.С.Якиманська,

Л.М.Фридман), контекстного (О.О.Вербицький), проблемного (М.І.Махмутов), проектного (Дж.Дьюї, В.Х.Кілпатрік, D. L. Fried-Booth, T. Hutchinson, S. Haines), ігрового (О.М.Пєхота, О.І.Пометун) навчання.

Група методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів розкривається у загальній педагогіці (Н.Волкова, Н.Мойсеюк, І.Підласий, М.Фіцула). У сучасній дидактиці фізики проблема стимулювання учнів представлена у дослідженнях Д.Д.Біди, Л.А.Закоти, Н.М.Зверевої, І.В.Коробової, Є.В.Коршака, О.І.Ляшенка, Т.М.Попової, Н.Л.Сосницької, М.Р.І.Швай, В.Д.Шарко, В.Ф.Савченко.

У попередніх дослідженнях нами розкрито проблему організації і реалізації цілей і завдань інтерактивного уроку [6-8]. Але в цих дослідженнях не представлено системний підхід до проблеми ефективності використання методів педагогічного стимулювання у процесі вивчення фізики в старшій школі.

Актуальність проблеми, відсутність системного підходу до її розробки обумовили визначення мети дослідження: розкриття сутності педагогічного стимулювання учнів у процесі вивчення фізики на основі сучасних уявлень про організацію процесу навчання.

Узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень дозволили І.В.Зайцевій зробити такі узагальнення: 1) стимул слід визначити як засіб який спонукає людей до підсиленої діяльності, своєрідний зовнішній поштовх сила якого зростає в залежності від його суспільної значущості; 2) мотив – це усвідомлений особистістю внутрішній поштовх до діяльності (С.Л.Рубінштейн), це ті думки, бажання та інтереси, якими свідомо керується людина при виконанні певної праці чи в своїх вчинках за конкретних обставин; 3) специфічне призначення стимулів визначається цілеспрямованим характером діяльності людей, спрямованої на задоволення своїх потреб; 4) стимул припускає навмисний, цілеспрямований вплив на потребісно-мотиваційну сферу особистості, він розрахований на виникнення відповідної реакції у вигляді пізнавальної дії, що з часом трансформується у діяльність; 5) стимули завжди виступають у контакті з іншими педагогічними засобами, створюючи стимульну ситуацію – обставину, в умовах якої інтенсивно формується і реалізується установка, спрямована на задоволення пізнавальних потреб особистості; 6) стимули несуть в собі емоційний заряд, що викликає позитивний емоційний стан [1].

Опираючись на представлену характеристику стимулів, під педагогічним стимулюванням розумітимемо цілеспрямований вплив педагога на особистість учня з метою розвитку пізнавальної активності учнів, розкриття їх інтелектуального потенціалу, потреби у самовираженні.

Варто зауважити, що дослідники неоднозначно трактують поняття "педагогічного стимулювання". Одні із них під "педагогічним стимулюванням" розуміють стимулювання педагогів у професійній діяльності. Прикладом є дисертаційне дослідження Л.В.Литвинюк, яке присв'ячене педагогічному стимулюванню професійного зростання вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах [4]. До методів педагогічного стимулювання в цьому випадку відносять, наприклад, методи здорової конкуренції, метод моделювання перспективи тощо.

Інші – педагогічне стимулювання трактують як соціально-педагогічний вплив на особистість учня, на відміну від суто педагогічного (тобто такого, яке описане у класичних підручниках з педагогіки і представлене групами методів стимулювання у навчанні і вихованні). Власне кажучи, йдеться про стимулювання особистості дитини з урахуванням соціально-значущих для неї факторів розвитку (на відміну від усвідомлення дитиною соціальної значимості результатів навчання або виховання). Саме такий підхід представлено у дослідженні Л.Ю.Гордіна, який на основі багатоаспектного аналізу проблеми стимулювання: філософського, соціального, психологічного, етико-естетичного обґрунтовує доцільність використання різних методів стимулювання активності учнів, в тому числі і матеріального заохочення [2].

Під педагогічним стимулюванням дослідник розуміє свідоме і цілеспрямоване використання в цілях всебічного і гармонійного розвитку особистості об'єктивно існуючих в суспільстві матеріальних і моральних, зовнішніх і внутрішніх стимулів, яке полягає в доцільному відборі, необхідній модифікації і включенні в виховний процес стимулів, які відповідають етнопедагогічним завданням, особливостям віку і розвитку дитини і умовам конкретної ситуації.

Л.Ю.Гордін виділяє три ознаки для класифікації стимулів, це: а) природа стимулів, або джерело стимулювання (матеріальні і моральні); б) спосіб дії стимулів на формування особистості, чи механізм стимулювання (зовнішні і внутрішні); в) переважаюча сфера психіки особистості, на яку спрямовано дію стимулів, або об'єкт стимулювання (інтелектуальна і емоційна) [там само].

Дослідник зауважує, що від педагогічного стимулювання слід відрізняти "педагогічний вплив", зміст якого включає в себе, поряд з самим стимулюванням, також гальмування, корекцію, керівництво діяльністю дитини в цілому.

Ми використовуємо термін "педагогічне стимулювання" у розумінні спеціально організованої діяльності вчителя (на відміну від тієї, яка полягає у реалізації стимуляційно-мотиваційного компоненту уроку), спрямованої на активізацію пізнавальної діяльності учня у всій повноті проявів рівнів взаємодії, що виникають між учасниками навчального процесу (суб'єкт-суб'єктний, суб'єкт-об'єктний, діалогічний рівні прояву).

Наші представлення про педагогічне стимулювання ґрунтуються на сучасних уявленнях про організацію процесу навчання, що орієнтують на внутрішнє, іманентно властиве самому процесу, а не на бажання, наміри, проекти суб'єктів організації. Організація навчання в сучасному розумінні відбувається через поле можливостей, що передбачає активність суб'єктів дидактичного процесу з метою перетворення певних можливостей у дійсність [3].

Виокремлюючи різні рівні управління педагогічним процесом (суб'єктно-об'єктний, суб'єктно-суб'єктний, діалогічний) В.А.Кушнір відмічає, що "діалогічний рівень управління педагогічним процесом – це вищий рівень управління у формі рівноправного спілкування" [3, с.17]. Причому, такий рівень спілкування між учителями та учнями можна здійснити тільки за певних умов, а саме: відкритість, спонтанність, вираження емоцій і переживань, які виникають між учасниками педагогічного процесу в їхній взаємодії; емпатійне розуміння і сприйняття партнерів, співчуття, співпереживання почуттям, настроям, думкам один одного; відчуття партнера і бажання відкритися йому, позитивне ставлення до учасників педагогічного процесу й до самого себе; прийняття інших і себе як рівноправних партнерів, взаємна турбота [там само].

Організація навчання передбачає використання різних методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності. У виборі методів і форм організації навчання також велику роль відіграє розуміння об'єктного та суб'єктного вимірів педагогічного процесу, їх взаємодії на основі принципу доповнюваності. Як зауважує А.В.Кушнір об'єктність у педагогічному процесі породжується причинами, які можна розділити на дві групи. Перша відображає об'єктивні умови, в яких перебувають учасники педагогічного процесу, друга – стосунки між людьми, які виражаються в когнітивному стилі педагога, майстерності в організації, переважаючого рівня у взаємодії.

Об'єктність педагогічного процесу передбачає регламентовану діяльність учасників процесу, яка здійснюється за загальними схемами, вимогами, правилами. Вона ґрунтується на середньостатистичному, типовому, характерному, закономірному, сприяє структуризації педагогічного процесу, логіці його організації. Як відмічає автор теорії

педагогічного процесу, об'єктність не можна вважати хорошою чи поганою характеристикою педагогічного процесу. Об'єктність – реальність, один із найважливіших аспектів різноманіття.

Суб'єктна парадигма педагогічного процесу орієнтується на суб'єкти діяльності. Суб'єктність педагога – це вираження його внутрішніх сил у вигляді інтенцій "Я можу, хочу, здібний, здійснюю" і т.д. Стати суб'єктом – означає стати педагогом творчим. Завдання педагога – поєднати ці два виміри на основі взаємодоповнення з метою досягнення поставлених цілей.

Системне уявлення про організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів дозволяє виокремити наступні компоненти [9]: організацію стимуляційно-мотиваційного компонента дидактичного процесу; організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів; організацію емоційно-ціннісної взаємодії у дидактичному процесі.

Ефективність реалізації виокремлених компонент забезпечується врахуванням системи принципів:

- принцип організації навчального середовища передбачає відбір засобів реалізації цілей навчання у відповідності до матеріально-технічних можливостей фізичного кабінету, вікових та індивідуальних особливостей учнів, досвіду вчителя. Згідно цього принципу організація навчального середовища – це створення оптимального, комфортного мікроклімату для всіх учасників навчального процесу;
- принцип організації навчально-пізнавальної діяльності передбачає відбір [способів і прийомів, методів і форм навчальної діяльності, які б забезпечували ефективність засвоєння учнями знань. Згідно цього принципу кожний із етапів засвоєння повинен бути забезпечений адекватними діями, вправами, завданнями;
- принцип організації самостійної роботи оптимізує самостійну пошукову діяльність учнів і передбачає визначення критеріїв і показників, що дозволяють оцінити рівень прояву самостійності у виконанні різнорівневих завдань;
- принцип управління засвоєнням знань передбачає врахування психологічних механізмів засвоєння, типових та індивідуальних стратегій засвоєння, індивідуальної траєкторії у темпах просування в навчанні;
- принцип управління результатом навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачає відбір методів, форм, засобів оцінки та перевірки результатів, а також забезпечення потреби (якщо така виникає) у коригуванні та корекції знань, умінь і навичок;
- принцип інноваційності в управлінні передбачає системне використання і впровадження у процес навчання інформаційно-комунікативних технологій [9].

Врахування необхідності поєднання об'єктного та суб'єктного вимірів у дидактичному процесі, дає підстави зауважити наступне: 1) методи, які використовуються у навчанні учнів можуть бути різними і не вичерпуються тими, які пропонуватимуться нами; 2) оновлення форм, методів і прийомів навчання має бути спрямоване на відмову від відтворюючого (репродуктивного) навчання на користь творчого (продуктивного); 3) використання інноваційних методів навчання ні в якому разі не данина "модним" тенденціям, не самоціль, а шлях до самовираження і самореалізації особистості майбутнього вчителя.

Розуміючи під методами навчання шляхи (способи, прийоми) способи взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів певним чином упорядковані і спрямовані на досягнення поставленої мети освіти [*5*] нами визначено методи організації навчання у відповідності до структури організації [9].

Педагогічне стимулювання у організації процесу навчання супроводжує як стимуляційно-мотиваційний компонент дидактичного процесу, так і організацію емоційно-ціннісної взаємодії (див. табл.1).

Таблиця 1

Методи педагогічного стимулювання у організації навчання

Методи організації стимулювання і мотивації у навчання	**Методи (прийоми) організації емоційно-ціннісної взаємодії у навчанні**
Соціо-культурні: – використання гуманістичного потенціалу фізичної науки, шляхом розкриття історико-культурного, науково-технічного, аксіологічного аспектів фізики як науки; – реалізація зв'язку навчання з життям; необхідність у виробництві, для майбутньої професійної діяльності; показ важливості того, що вивчається для економічного, стратегічного розвитку країни; – використання краєзнавчого, регіонального матеріалу для наведення цікавих фактів, ілюстрації використання фізичних знань у організації побуту, господарства, життя місцевої громади.	Монологічні: – інструкція (для виконання деяких видів завдань; для відпрацювання конкретних рольових сюжетів у ігрових методах тощо); – показ зразків для наслідування (яким чином діяти в типових ситуаціях, представляти результати виконання завдань); – прохання (як підготувати коротке повідомлення, як виконати домашнє спостереження тощо); – привчання (метод формування якостей особистості: уважності, охайності, послідовності); – вправляння (метод вироблення конкретних умінь і навичок); – підтримка з опорою на позитивне; – схвалення (обраного способу самопрезентації).
Дидактичні: – проблемна ситуація; – гра (рольові, сюжетні, дидактичні); – конкурси, ребуси, загадки, дискусії; – метод проектів.	Діалогові: – ситуація самоствердження; – організація успіху; – поділ захопленості; – позиція вибору; – оцінні судження; – відстоювання позиції; – гумор (комічні ситуації, які іноді створюються для кращого розуміння навчального матеріалу); – активізація почуттів (наприклад, переживання "Хто швидше"? "Хто більше"? "Хто краще"? у ігрових ситуаціях)
Психологічні: – активізація мислення; – стимулювання; пізнавального інтересу, зацікавленості; – стимулювання пізнавальної активності (через емоції, оцінні судження, ставлення).	Самопрезентації: – участь у рольових іграх; – інтерактивні методи; – розробка і представлення результатів виконання індивідуальних завдань (спостереження, екскурсії, аналіз художніх творів на предмет відповідності законам фізики і здорового глузду, розв'язування задач із динамічною структурою змісту); – презентація проектів.

Методи педагогічного стимулювання, які відносяться до групи організації стимуляційно-мотиваційного компонента дидактичного процесу спрямовані на активізацію пізнавальної активності учнів через вплив на свідомість, поведінку і почуття учнів. Нами запропонований поділ цієї групи методів на: соціо-культурні, дидактичні та психологічні. Соціо-культурні методи спрямовані на стимулювання інтересу навчання через реалізацію зв'язку навчання з життям, з навколишнім середовищем, соціумом, культурою.

Серед них виокремлюємо методи, через які реалізується використання гуманістичного потенціалу фізичної науки: шляхом розкриття історико-культурного, науково-технічного, аксіологічного аспектів фізики як науки; реалізацію зв'язку навчання з життям; ілюстрацію (показ) прикладів важливості фізичних знань у виробництві, народному господарстві, у майбутній професійній діяльності; показ важливості того, що вивчається для економічного, стратегічного розвитку країни; використання краєзнавчого, регіонального матеріалу для наведення цікавих фактів, ілюстрації використання фізичних знань у організації побуту, господарства, життя місцевої громади.

Дидактичні методи стимулювання спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом: створення проблемних ситуацій; використання потенціалу дидактичних ігор (рольових, сюжетних, тематичних); організації конкурсів, використання ребусів, фізичних загадок, дискусій; використання методу проектів. Психологічні методи спрямовані на активізацію мислення, інтелектуальної діяльності, стимулювання пізнавального інтересу, зацікавленості вплив на емоційно-чуттєву сферу особистості старшокласника.

До другої групи методів педагогічного стимулювання відносимо методи спрямовані на організацію взаємодії. Володіння цими методами забезпечує вчителя засобами вербальної і невербальної комунікації (монологічні та діалогічні). Вони спрямовані також на розвиток в учнів комунікативних здібностей: вміння висловлюватися, формулювати коректно думку, запитання, проводити самопрезентації, відстоювати власну позицію тощо. До цих методів відносимо: а) монологічні: інструкція (для виконання деяких видів завдань; для відпрацювання конкретних рольових сюжетів у ігрових методах тощо); показ зразків для наслідування (яким чином діяти в типових ситуаціях, представляти результати виконання завдань); прохання (як підготувати коротке повідомлення, як виконати домашнє спостереження тощо); привчання (метод формування якостей особистості: уважності, охайності, послідовності); вправляння (метод вироблення конкретних умінь і навичок); підтримка з опорою на позитивне; схвалення (обраного способу самопрезентації); б) діалогові: ситуація самоствердження; організація успіху; поділ захопленості; позиція вибору; оцінні судження; відстоювання позиції; гумор (комічні ситуації, які іноді створюються для кращого розуміння навчального матеріалу); активізація почуттів (наприклад, переживання "Хто швидше"? "Хто більше"? "Хто краще"? у ігрових ситуаціях); в) самопрезентації: участь у рольових іграх; інтерактивні методи; розробка і представлення результатів виконання індивідуальних завдань (спостереження, екскурсії, аналіз художніх творів на предмет відповідності законам фізики і здорового глузду, розв'язування задач із динамічною структурою змісту); презентація проектів.

Здійснена таким чином систематизація методів педагогічного стимулювання дозволяє оптимальніше здійснювати їх добір у відповідності до потреби якомога повнішого залучення усіх психічних процесів (пізнавальних та емоційно-вольових) до формування системи фізичного знання в учнів старших класів, а також для розвитку їх комунікативних та соціальних компетентностей.

В подальших дослідженнях на прикладах конкретних и реальних педагогічних ситуацій будуть розкриті особливості їх використання в процесі вивчення фізики в сучасній школі.

Література та джерела

1. Зайцева І.В. Педагогічне стимулювання як важливий факторформування мотивації учіння/ І.В.Зайцева [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/12_enxxi_2010/pedagogica/65034.doc.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Книга і читання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://migg.kiev.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=203&Itemid=82&limit=1&limitstart=8>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Монографія / В.А.Кушнір. – Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
4. Литвинюк Л.В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис… .к.п.н./13.00.04-теорія та методика професійної освіти/ Людмила Вікторівна Литвинюк. – Кіровоград, 2007. – 25 с.
5. Методика навчання фізики в середній школі /(Загальні питання): Конспекти лекцій /Авт. колектив: Савченко В.Ф., Бойко М.П., Дідович М.М., Закалюжний В.М., Руденко М.П. За ред. проф.Савченка В.Ф. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fizmet.org>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Опачко М.В. Підготовка майбутнього вчителя фізики до організації і проведення інтерактивного уроку /М.В.Опачко// Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2011.– Вип.21 – С.130-133
7. Опачко М.В. Навчання студентів використанню інтерактивних технологій у процесі вивчення фізики в школі /М.В.Опачко //Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, Чернігів, 2011. – Вип.78. – С.254-258
8. Опачко М. Дидактичний менеджмент як система методичної підготовки вчителя фізики до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів /Магдалина Опачко //Вісник Луганського національного університету ім. Т.Шевченка. Педагогічні науки. Частина ІІІ, 2012 – Вип. 19(254). – С.277-285.
9. Опачко М.В. Основи дидактичного менеджменту. Частина 2. Організація та управління діяльністю учнів у процесі вивчення фізики в школі Навчально-методичний посібник /Магдалина Василівна Опачко. – Ужгород: Видавництво "Інвазор", 2014. – 127 с.

Актуальность проблемы, расматриваемой в статье обусловлена потребностью в анализе эффективности педагогического стимулирования в процессе обучения физики в современной школе. Под педагогическим стимулированием авторы понимают специально организованную деятельность педагога, направленную как на развитие познавательной активности старшеклассников, так и на раскрытие их личностного потенциала, повышение коммуникативной и социальной компетентностей. Формулируются принципы, предлагается классификация методов, особенности использования которых будут раскрыты в дальнейших исследованиях.

Ключевые слова: педагогическое стимулирование, принципы, методы, изучение физики, старшеклассники.

The urgency of the problems disclosed in the article is due to the presence of contradiction between the needs of society in the further development and use of new high-precision technology of production and processing of raw materials and a decrease in the level of motivation of students to the study of natural sciences, including physics − the science that has been and remains the driving force of scientific and technological progress. Of particular importance in restructuring the current education policy is the problem of stimulating of cognitive activity of students There is a need to analyze the effectiveness of pedagogical stimulation, by which we mean a specially organized activities of teachers, aimed at both the development of cognitive activity starsheklasnikov,

and the disclosure of their personal potential, improving communication and social competence. The principles have been formulated proposing the classification of methods of pedagogical stimulation. In further studies on specific examples and real pedagogical situations we shall reveal the features of their use in the process of learning physics in the modern school.

Key words: teacher incentives, principles, methods, study of physics, high school students

УДК 378.147:811.111:004

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ У ПАРАДИГМІ ІНФОТЕХНОЛОГІЙ

Павлишин Галина Ярославівна
Прокоп Ірина Антонівна
м.Тернопіль

Стаття присвячена дослідженню особливостей навчання іноземної мови професійного спрямування з використанням інформаційних технологій для студентів ВНЗ. Обґрунтовано специфіку застосування інфотехнологій при навчанні іншомовної фахової комунікації, виокремлено різновиди нестандартних занять та доцільність їх проведення. Запропоновано зразки традиційних та інноваційних завдань, які необхідні для здійснення іншомовної діяльності студентів на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням та наголошено на доцільності їх взаємопоєднання.

Ключові слова: ESP, інформаційні технології, інтернет, іншомовна комунікація, традиційні та інноваційні технології, система вправ.

Постановка проблеми. Інноваційність розвитку освіти, інтенсифікація пошуку нових форм та засобів навчання, експериментування та впровадження новітніх інформаційних технологій допомагають навчально-виховному процесу відповідати вимогам сучасного суспільства. Інформаційно-комунікаційні технології стрімко увійшли й органічно доповнили практично всі сфери діяльності, зокрема й педагогічну. Інфотехнології здійснили в системі освіти поштовх нововведень, тому й вважаються основним засобом її інноваційного розвитку.

Сучасні вимоги до іншомовної фахової підготовки студентів зумовлюють пошуки оптимального змісту й застосування нових методів викладання іноземних мов у вищих закладах освіти. Сьогодні зростає інтерес до ролі іноземної мови професійного спрямування в майбутній діяльності випускників. Використання сучасних інформаційних технологій на занятті – актуальне питання й одна з умов успішного вивчення іноземної мови, оскільки сучасні інфотехнології є ефективним інструментом, який полегшує засвоєння знань, робить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним й індивідуальним. Протягом останніх років навчання із застуванням інформаційних та комунікаційних технологій стало звичним для більшості вищих та загальноосвітніх навчальних закладів усього світу. Актуальним також є використання мультимедійних засобів при навчанні іноземних мов, позаяк вони відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають нові можливості для творчості, знаходження і закріплення професійних навиків та реалізації новітніх форм і методів навчання.

Відомо, що перша і природна необхідність студентів, які вивчають фахову іноземну мову – набуття навичок розмовної мови, і як результат – використання мови в конкретних соціальних актах спілкування, повсякденних мовних ситуаціях та комунікаціях професійної спрямованості. Застарілий репродуктивний підхід з орієнтацією на пасивного слухача, основним завданням якого є зрозуміти, запам'ятати, вивчити та переказати, не сприяє мотивації студентів. Через стереотипність та одноманітність майбутні спеціалісти втрачають інтерес до навчального матеріалу, а нерідко – і до всього процесу навчання в цілому. Уникнути такої ситуації допомагає впровадження та активізація інформаційних технологій та нетрадиційних форм занять: інтернет-заняття, заняття-екскурсія, інтегровані заняття, заняття-інтерв'ю, заняття-конференція, заняття-ділова гра тощо. Творчий елемент, що є обов'язковою складовою цих форм навчання, дає змогу викладачу створити відповідний клімат, який зорієнтує студента на комунікацію і надалі буде стимулювати його іншомовленнєву діяльність.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичний та практичний формат проблем комп'ютеризації освіти та аспекти інформатизації вивчення іноземних мов розглядалися М.Акоповою, М.Бухаркіною, Е.Носенко, О.Полат та ін. Багато науковців переважно акцентують на властивостях комп'ютерних технологій як універсальних засобах обробки інформації. Наразі існують також роботи, присвячені питанням розробки і впровадженню інноваційних методик у процес навчання іноземних мов, аналізу позитивних і негативних моментів новітніх підходів у порівнянні з традиційними (Л.Маслак, Л.Сажко, Є.Тимченко, Т.Трофимішина, О.Чевичелова та ін.).

Формулювання мети статті. Мета нашого дослідження розкрити ефективність та доцільність використання сучасних інформаційних технологій у навчанні іншомовного професійно зорієнтованого мовлення майбутніх фахівців та проаналізувати основні форми організації роботи з використанням комунікаційних інфотехнологій.

Виклад основного матеріалу. Досвід та практика роботи у вищому закладі освіти показують, що впровадження інформаційних технологій на заняттях іноземної мови фахового спрямування не лише підтримує інтерес студентів до предмету, але й підвищує їх мотивацію до навчання; дає можливість викладачеві застосовувати індивідуальний підхід; сприяє розвитку самостійності студентів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхньої майбутньої професійної діяльності; завдяки наявності різноманітних видів текстів підвищує мовні компетенції; забезпечує сучасним матеріалом, що відповідає інтересам і потребам студентів; пропонує автентичну й актуальну інформацію [2].

Основними цілями застосування інфотехнологій на заняттях іноземної мови професійного спрямування є полегшити навчання студентів іноземної мови через наближення їх до реальних ситуацій пов'язаних із їхньою майбутньою професією. На заняттях студенти удосконалюють свої знання, вміння та навички, набуті за період навчання у школі завдяки освітнім інформаційним програмам, що є засобом інтенсифікації та оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізації їх можливостей та творчих здібностей. Використання інноваційних технологій

при вивченні іноземної мови передбачає освоєння трьох основних моментів [4, с.187-188]: перший етап – це формування лексичних та граматичних навичок з теми. Протягом цього періоду майбутні фахівці засвоюють структуру побудови іншомовних речень, удосконалюють мовні навички, прослуховуючи та повторюючи фрази, записані на диску, і можуть бачити на екрані ефективність засвоєння ними навчальної інформації, оскільки комп'ютер одразу висвітлює «оцінку». Другий етап удосконалює мовні навички та дозволяє використовувати та закріпити фрази та речення, які вивчалися на першому етапі, в комунікації. Студентам пропонують завдання: вибрати одну правильну відповідь із трьох поданих комп'ютером варіантів та вчасно відповісти на фразу, запропоновану на екрані комп'ютера; третій етап – це засвоєння матеріалу, розвиток умінь використовувати лексичні та граматичні компетенції, набуті під час попередніх двох етапів. Після проходження цих етапів студент має можливість зробити висновки, наскільки успішно він працював протягом заняття, ознайомившись із результатом своєї успішності на екрані комп'ютера.

Незважаючи на те, що інфотехнології сприяють новим можливостям у навчанні усного мовлення, слід пам'ятати, що ці потенції можна реалізувати лише при відповідній методичній розробці застосування тієї чи іншої інновації. Тому завдання педагога – спрямувати і надалі координувати діяльність студентів у розв'язанні різноманітних пізнавальних завдань, а саме: обговорити доцільність використання, тематику, ідею, скласти план розповіді, розробити проблемні запитання за змістом, обмінятися інформацією зі своїми колегами чи одногрупниками.

Варто наголосити, що використання інформаційних технологій у викладанні іноземної мови дозволяє урізноманітнити традиційні форми навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів. Зокрема, різноманітні види відеофонограм фахового спрямування (слайди із звуковим супроводом, звуковий кінофільм, телепередача чи відеозапис, що відтворюються на екрані тощо) створюють передумови для заглиблення студентів в природне іншомовне середовище, сприяють кращому запам'ятовуванню прослуханої інформації і збагачують асоціативний ряд сприйняття [7]. Відеоматеріали не тільки представляють студентам живу мову носіїв, але й забезпечують їм можливість стати співучасниками тієї чи іншої ситуації. Студенти ознайомлюються з мовою міміки і жестів, стилем взаємовідносин і реаліями країни, мова якої вивчається. Оптимальна тривалість відеофільму повинна становити 15-20 хвилин і під час його перегляду практикують зупинки для обговорення важливого моменту чи передбачення подальших подій [3]. Ці інтервали можна заповнити інтерв'ю, діалогом, науковим повідомленням тощо. Після перегляду відеофільму необхідно запропонувати студентам з високим рівнем знань підготувати альтернативне закінчення фільму чи написати коротке есе про побачені події.

Як показує досвід викладання, текстовий етап роботи з фаховими відеоматеріалами значно сприяє розвитку мовленнєвої компетенції студентів з урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування.

Зважаючи на тематику фільму, викладач може варіювати різні види вправ як до перегляду відеосюжетів, так і після них. Серед традиційних завдань на цьому етапі роботи найбільш продуктивними, на наш погляд, є: вправи на пошук мовної інформації, на розвиток рецептивних умінь, навиків монологічного та діалогічного мовлення та соціокультурної компетенції.

Завдання на пошук мовної інформації зорієнтовані на пошук, вичленення, фіксацію, трансформацію певного мовного матеріалу. Тобто мовні вправи, які сприяють засвоєнню нормативного мовлення у фонетичному, лексичному та граматичному аспектах. Після перегляду відеофрагменту студентам пропонують підібрати еквіваленти іноземною мовою до українських слів і виразів чи навпаки; заповнити пропуски в реченнях потрібними словами та виразами; знайти слово або слова у тексті до поданих у вправі дефініцій, назвати граматичні форми дієслів, в яких вони були використані у тексті відеофонограми, підібрати синоніми чи антоніми до поданих у вправах лексичних одиниць, охарактеризувати інтонаційні особливості мови персонажів та інші.

Завдання на розвиток рецептивних умінь спрямовані на пошук правильних відповідей на запитання, визначення і корекцію неправильних тверджень, доповнення речень необхідною інформацією, співвідношення окремих речень із змістовими частинами тексту, розміщення тексту в логічній послідовності, доповнення тесту по змісту фрагментами, поданими у завданні тощо.

Завдання на розвиток навиків монологічного та діалогічного мовлення: після прослуханого фрагменту (при відсутності зображення) студентам пропонують висловити ідеї щодо власного бачення персонажів (зовнішність, одяг, особливості характеру, манери, поведінка), описати місце події, охарактеризувати взаємини між головними героями, висловити припущення щодо подальшого розвитку подій тощо. Заслуговують на увагу й завдання, спрямовані на відтворення побаченого у формі розповіді, повідомлення чи діалогу.

Завдання на розвиток соціокультурних умінь формують соціокультурну компетенцію студентів. Викладач повинен навчити майбутніх фахівців інтерпретувати різні ситуації мовного і немовного характеру з погляду культурних особливостей країни, мова якої вивчається. Використання відео надає для цього прекрасну можливість. За наявності спеціально розроблених вправ формуються уміння порівнювати і зіставляти ту чи іншу інформацію. При роботі з відеоматеріалами пропонується використовувати завдання: встановити міжкультурні подібності і розбіжності. На цьому етапі викладачу необхідно чітко продумати систему опор, яка буде скеровувати увагу студентів на виділення, фіксацію та інтерпретацію потрібної інформації.

Застосування інформаційних технологій в іншомовній підготовці досягається при їх комплексному й системному використанні. Невід'ємною основою технічного забезпечення є персональний комп'ютер, оснащений необхідними додатковими пристроями. Інформаційне програмне забезпечення складають засоби базового програмного забезпечення та пакети прикладних програм (інформаційно-довідкові й інформаційно-пошукові системи, експертні системи, навчальні системи тощо). Методичне забезпечення розробляється із урахуванням специфіки майбутньої професії студента.

І. Кузьміна зазначає, що найвища ефективність застосування комп'ютерних інформаційних технологій у мовній підготовці досягається при їх комплексному, системному використанні: інтернет, спілкування в інтернеті, виконання інтернет-проектів, комп'ютерні навчальні програми, електронні підручники та посібники [4, с.188], а також віртуальні програми.

Інтернет – незамінна довідково-інформаційна система, яка виправдовує свої можливості за умови наявності комп'ютерноного класу з підключенням до мережі інтернет під час проведення заняття іноземної мови. Освітні навчальні сайти, необхідні для викладача іноземної мови і які можуть бути використані на занятті, поділяються на інформаційні та власне навчальні. Інформаційні сайти застосовуються для добору цікавих текстових документів, творчих завдань, а спеціальні навчальні сайти містять різні види робіт з урахуванням рівня знань студентів [4, с.188]. Крім того, є група навчальних сайтів, призначених для навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання), вивчення фонетики,

граматики, лексики тощо. У роботі з навчальними сайтами обирається той рівень складності, який відповідає рівню підготовки студентів [6].

Спілкування в інтернеті, як спеціально організоване, так і спілкування в режимі електронної пошти, електронної конференції, листування між окремими студентами і між цілими групами, обмін інформацією між навчальними закладами країн, створює одну з найкращих автентичну ситуацію діалогічного мовлення.

Виконання інтернет-проектів надає можливість практично використовувати здобуті знання в реальних життєвих ситуаціях, сприяє розвитку комунікативних умінь та навичок студентів. Розрізняють два види проектів, виконання і результативність яких відрізняються один від одного: www-проекти і e-mail-проекти [1]. www-проекти розраховані на те, що студенти отримують завдання, для виконання якого їм необхідно знайти інформацію в інтернеті і представити потім результати свого пошуку. e-mail-проекти виконуються за участю двох чи декількох груп студентів із різних країн і мова, що використовується, повинна бути іноземною. Перевагою e-mail-проектів є те, що комунікація іноземною мовою відбувається з реальними особами з метою передати цікаву інформацію чи обговорити актуальну проблему, а не отримати оцінку. Це сприяє розширенню мовної компетенції студентів і підвищенню мотивації вивчення іноземної мови [5].

Використання комп'ютерних навчальних програм у навчально-виховному процесі дає змогу реалізувати принцип особистісно-орієнтованого навчання. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови фахового спрямування здійснюється завдяки великому потенціалу комп'ютерних засобів щодо адаптації до потреб кожного студента: вікові особливості та рівень підготовки, індивідуальні психологічні характеристики.

Великого значення набуває робота з електронними підручниками та посібниками (глосаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, його узагальнення, порівняння, аналіз та класифікацію [1]. Важливим для професійної освіти є навчити студента опановувати нову професійну іншомовну термінологію, оперувати спеціальними термінами, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати фахові факти іноземною мовою. Електронний підручник не витісняє традиційного, а є його гармонійним доповненням, оскільки передбачає розвиток креативної активності студентів, їх творчого мислення, індивідуальних можливостей, активізацію самостійної роботи.

Створення віртуального навчального середовища на занятті передбачає: навчання іноземної мови у формі активної, творчої діяльності, яке надає можливість студентам самостійно здобувати знання у процесі дослідницької, проектної та інших видів творчої діяльності; автентичну «інтерактивну» наочність навчання (використання текстового матеріалу, графічних зображень, відеоматеріалів, звукових ефектів, анімації створює ефект занурення в іншомовне середовище, впливає на емоційні та понятійні сфери студента, сприяє ефективному засвоєнню ним мовного матеріалу); прозорість навчального процесу (можливість моніторингу результатів навчання усіма учасниками освітнього процесу); самостійну індивідуальну роботу студентів вдома чи на заняттях в комп'ютерному класі.

Використання інфотехнологій для навчання іноземної мови фахового спрямування дає змогу викладачу реалізувати на практиці дидактині функції, притаманні вивченню іноземних мов: тренувальну – для закріплення мовного та мовленнєвого матеріалу; творчу – для створення професійно спрямованих, інформаційно насичених різновидів усної комунікації переважно репродуктивного типу; діагностичну – для проведення контролю сформованості знань, умінь та навичок іншомовленнєвої діяльності; пізнавальну – для отримання необхідної інформації та, завдяки використанню навчальних програм, сприяти пізнавальній активності студентів; розвиваюча – для розвитку пізнавальних процесів: сприйняття, логічне мислення, пам'ять, уява; комунікативну – для часткового подолання студентами мовного бар'єру боязкості.

Висновки. Отже, застосування інформаційних технологій на заняттях іноземної мови фахового спрямування є ефективним допоміжним інформаційним наочно-слуховим, учбово-пізнавальним та мотиваційним засобом іншомовної навчальної діяльності; це водночас швидкий та ефективний спосіб оцінювання та контролю знань, вмінь та навичок студентів, а також стимул для підвищення інтерактивної комунікації. Проте, беручи до уваги незаперечні можливості та переваги інформаційних технологій при вивченні іноземної мови, не варто забувати, що комп'ютерні інфотехнології, здійснюючи цілу низку функцій навчання, все ж таки не можуть повністю замінити традиційних засобів навчання та присутності особистості викладача, оскільки є засобом підтримки професійної діяльності викладача та невід'ємним інформаційним забезпеченням начання іноземної мови. Інфотехнології, окрім мотивації іншомовлення, урізноманітнюють роботу на заняттях іноземної мови, стимулюють студентів сприймати матеріал з інтересом, активно працювати та служать своєрідною опорою для розуміння іншомовної наукової і популярної фахової інформації. Однак розглянуті форми організації навчання іноземної мови фахового спрямування з використанням інформаційних технологій, безумовно, не вичерпують глибину традиційних та сучасних форм і методів роботи студентів при опануванні іншомовною комунікацією. Багато питань удосконалення навичок роботи з інфотехнологіями на заняттях іноземної мови фахового спрямування ще чекають своєї розробки як в теоретичній, так і в практичній площинах.

Література та джерела

1. Азарова Н.В. Використання інформаційних технологій навчання у вищих юридичних закладах освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/azarova-nv-vikoristannya-informatsiynih-tehnologiy-navchannya-u-vischih-yuridichnih-zakladah-osviti/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Акопова М.А. Компьютерные технологии в иноязычном высшем образовании / М.А.Акопова // Научно-технические ведомости. – СПбГПУ, 2008. – Вып. 5. – С.137-141
3. Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / М.Ю.Бухаркина, Е.С.Полат, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 542 с.
4. Кузьміна І.П. Використання сучасних інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови / І.П.Кузьміна // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. – 2008. – № 3(24). – С.186-190
5. Маслак Л.П. Інноваційні технології навчання обдарованих військовослужбовців у процесі вивчення іноземної мови / Л.П.Маслак // Актуальні проблеми психології: проблеми психології обдарованості: зб. наук. праць / за ред. С.Д.Максименко. – 2008. – № 6(3). – С.171-175
6. Ситдикова І.В. Комп'ютер поспішає на допомогу / І.В.Ситдикова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №1. – С.116-119
7. Скорейко І.П. Сучасні інформаційні технології в навчанні / І.П.Скорейко // Мандрівець. – 2004. – № 6. – С.67-69

Статья посвящена исследованию особенностей обучения иностранному языку профессионального направления с использованием информационных технологий для студентов вузов. Обоснована специфика применения

инфотехнологий при обучении иноязычной профессиональной коммуникации, выделены разновидности нестандартных занятий и целесообразность их проведения. Предложены образцы традиционных и инновационных заданий, которые необходимы для осуществления иноязычной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку профессионального направления и отмечена целесообразность их взаимосочетания.

Ключевые слова: ESP, информационные технологии, интернет, иноязычная коммуникация, традиционные и инновационные технологии, система упражнений.

Modern foreign language requirements for vocational training of students need to search for the optimal content and new methods of teaching foreign languages in higher educational insitutuins.The article deals with the study of professional foreign language training peculiarities of higher educational establishments students using information technology. Specificity of using information technology in professional foreign language communication is grounded and variety of non-standard classes and their expediency have been singled out. Samples of both traditional and innovative tasks necessary for professional foreign language communication have been presented. The peculiarities of computer learning systems for foreign language communication training have been characterized. Implementation of information technologies resources opportunities as a continual education environment has been emphasized. The role of up-to-date information technologies at the professional foreign language classes has been revealed, the main organization forms of information technology application have been analyzed and the perspectives for their further implementation have been outlined.

Key words: ESP, information technologies, Internet, foreign language communication, traditional and innovative technologies, system of exercises.

УДК 37.013. 42:06.011:061. 213

ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ ДО РОБОТИ З ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОМАНІЇ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ

Поліщук Юрій Йосипович
м.Тернопіль

У статті аналізується проблема системного підходу до профілактики вживання наркогенних речовин школярами. Особливу увагу приділено аналізу ролі молодіжних громадських об'єднань у системі профілактики наркоманії. Розкрито форми і методи діяльності молодіжних громадських об'єднань з профілактики вживання наркогенних речовин школярами, їх взаємодія з іншими суб'єктами, що здійснюють профілактичну роботу у дитячо-молодіжному середовищі, схарактеризовано функціональне поле діяльності соціального педагога як координатора зусиль суб'єктів, що здійснюють профілактику наркоманії серед школярів.

Ключові слова: школярі, профілактика наркоманії, молодіжні громадські об'єднання, форми і методи профілактика наркоманії, соціальний педагог, функціональне поле професійної соціально-педагогічної діяльності, суб'єкти здійснення профілактики наркоманії.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Як свідчать соціологічні дослідження за останнє десятиріччя значно помолодшав контингент осіб, які вперше долучилися до вживання наркотичних засобів. Нині більшість починаючих наркоманів – це особи 14-15 річного віку. Зазначений факт примушує по новому підійти до проблеми організації профілактики і до роботи соціального педагога у цій сфері.

Сьогодні більшість фахівців стверджує, що профілактичну роботу слід починати з дітьми 12-13 річного віку. Причому значне місце в цій діяльності вони відводять самій молоді, і, зокрема, дитячим і молодіжних громадським об'єднанням. У реальній практиці основну роль у профілактичній роботі відіграють соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді, а також педагогічні колективи загальноосвітніх і професійний навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Українські педагоги-науковці накопичили досить багатий досвід вивчення теоретичних засад організації профілактичної роботи зі школярами в Україні. У вітчизняній науці соціально-педагогічні підходи щодо організації профілактичної роботи розглядали О.Безпалько, І.Звєрєва, Г.Лактіонова, Н.Лавриченко, І.Пєша, С.Харченко та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зважаючи на недостатній рівень вивчення та аналізу можливостей організації роботи з профілактики наркоманії серед школярів, вважаємо за доцільне проаналізувати досвід роботи молодіжних громадських об'єднань із зазначеною категорією клієнтів та визначити основні ідеї та форми його реалізації.

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 можливості покращення системи роботи з профілактики наркоманії серед школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У ході проведеного формувального експерименту ми залучили до зазначеної діяльності ряд молодіжних громадських об'єднань, що дозволило досягти не лише певних практичних результатів, але й сформулювати теоретико-методологічну основу участі молодіжних громадських об'єднань у антинаркогенній профілактичній роботі. Зокрема, ми вважаємо, що профілактику наркоманії у підлітковому середовищі необхідно розглядати як суб'єкт-суб'єктний процес, спрямований на формування теоретичної і практичної готовності всіх суб'єктів процесу профілактики до розвитку у представників підростаючого покоління позитивних рис особистості.

У якості організаційно-педагогічних умов розгортання

профілактики наркоманії необхідно розглядати обставини і ситуації ціле направленої взаємодії всіх суб'єктів процесу профілактики у підготовці підлітків до освоєння соціально-значущих засобів подолання наркотичних спокус.

Вважаємо, що теоретико-методологічною основою організації профілактичної роботи серед школярів може виступати варіативно-суб'єктний підхід, який розглядається нами як двосторонній взаємопов'язаний процес, спрямований на створення оптимальних соціально-педагогічних умов, завдяки яким можна домогтись усунення наркотичного впливу з боку осіб, які вже втягнуті у наркотичний бізнес або самі вживають наркотичні засоби, а також активізувати розвиток особистісних ресурсів учнівської молоді, сформувати ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя та активну соціально і особистісно значущу діяльність.

Реалізація варіативно-суб'єктного підходу передбачає: – розвиток духовно-моральних, інтелектуальних і фізичних ресурсів старшокласників; – формування у школярів позитивного ставлення до суспільних цінностей; – розвиток активної життєвої позиції в ситуаціях вибору і особистісної відповідальності за наслідки вибору; – формування якостей соціальної компетентності, навиків спілкування, емпатії, бажання надавати підтримку своїм ровесникам.

На нашу думку, ефективність профілактики наркоманії серед школярів забезпечується в процесі реалізації таких соціально-педагогічних умов: – формування цінностей здорового образу життя як результат, наслідок набуття соціального досвіду особистістю; – використання потенціалу педагогічного впливу молодіжних громадських об'єднань; – інтеграція зусиль соціальних інститутів в ході розробки і реалізації профілактичних програм для молоді; – підготовка кадрів серед членів молодіжних громадських об'єднань для роботи з профілактики наркоманії серед учнівської молоді; – розгортання волонтерського руху на базі молодіжних громадських об'єднань.

У якості комплексу критеріїв виявлення ефективності профілактичної роботи з попередження наркоманії в підлітковому середовищі можна розглядати: – когнітивний (наявність необхідних знань про наркоманію, особливостях її поширення серед школярів, про причини, що породжують зазначене явище, про зміст профілактичних програм, які в комплексі реалізуються всіма суб'єктами); – мотиваційний (наявність стійкої установки суб'єктів процесу профілактики наркоманії, всіх соціальних інститутів суспільства на створення і реалізацію профілактичних програм); – організаційно-діяльнісний (наявність необхідних вмінь і навичок організації профілактичної роботи спеціалістами молодіжної сфери серед школярів, використання ними різноманітних форм і методів профілактичної роботи).

Однією з найбільш важливих складових частин роботи соціального педагога з організації профілактичної роботи є моніторинг.

Результати моніторингу, на який повинен орієнтуватися соціальний педагог, як правило відображають загальний стан зазначеної проблеми. На жаль, отримати повністю об'єктивну оцінку процедура моніторингу не дозволяє. Разом з тим, отримавши певні дані, ми маємо можливість з достатньою долею впевненості стверджувати про наявні тенденції і прогнозувати розвиток подій, а достовірність отриманих даних (хоча і з певною пересторогою) дозволяє нам формулювати оціночні явища.

Моніторинг і оцінка є базовою основою подальшого програмування всієї профілактичної роботи. Застосування моніторингу і оцінки на практиці дозволяє нам не лише відслідковувати відповідність реальної діяльності прогнозованим результатам, але й визначити причини залучення конкретних осіб до вживання наркотичних засобів, оцінити ефективність профілактичних заходів і вносити корективи в процес соціально-педагогічної діяльності.

Моніторинг кількісно-якісних змін стану поширення наркоманії серед підлітків, який ми використали в ході дослідження, являє собою систему збору, обробки, збереження і поширення інформації про існуючу практику реалізації профілактичних програм, орієнтованих на інформаційне забезпечення процесу формування несприйнятливості до вживання наркотичних засобів.

Базовою основою організації профілактичної роботи є: – по-перше, робота по формуванню установки на здоровий спосіб життя; – по-друге, виховання особистості з відповідними морально-етичними поглядами і переконаннями.

Інакше кажучи, профілактична антинаркогенна робота, по суті включає в себе всю виховну роботу зі школярами. Разом з тим практика сьогодення свідчить про те, що виховний вплив загальноосвітнього навчального закладу поступається соціалізуючому впливу позашкільного середовища, що ставить на порядок денний питання активізації роботи з педагогізації позашкільного соціуму, впорядкуванні його впливів на школярів.

Практика свідчить, що значну частину часу старшокласник проводить за межами школи в процесі поза навчальної діяльності. Результати соціологічних досліджень дають підстави стверджувати, що для 80-85% учнів позашкільна діяльність відбувається в мікрорайоні загальноосвітнього навчального закладу. Отже, ефективність роботи соціального педагога як суб'єкта впливу на процес профілактики наркоманії, не може бути точно оцінена і проаналізована без відповідної оцінки і аналізу взаємозв'язку компонентів всієї системи соціалізації, включаючи і поза шкільну діяльність у мікрорайоні загальноосвітнього навчального закладу.

Взаємодія всіх соціальних інститутів у процесі здійснення профілактичної роботи (сім`ї, загальноосвітнього навчального закладу, соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, дитячих і молодіжних громадських об'єднань, позашкільних виховних закладів, територіальної громади, соціальних педагогів, соціальних працівників і психологів, закладів культури і дозвілля та інших суб'єктів соціалізуючих і виховних впливів) процес цілком об'єктивний, але разом з тим і суперечливий, який потребує координації, інтеграції і корекції.

Враховуючи різноплановість функціонування зазначених суб'єктів, вважаємо, що саме соціальний педагог може взяти на себе функцію координатора і організатора дій суб'єктів соціалізуючих і виховних впливів, організувати їхню взаємодію в рамках функціонування відкритої соціально-педагогічної системи.

Не применшуючи виховної ролі загальноосвітнього навчального закладу, ми стверджуємо про необхідність побудови з ним і навколо нього відкритої соціально-педагогічної системи, тобто про потребу педагогізації позашкільного мікросоціуму. Стрижневою основою при цьому є створення механізму взаємодії та єдності дій всіх соціально-виховних інститутів, координація їхніх зусиль. Важливо наголосити на тому, що у процесі функціонування відкритої соціально-педагогічної системи соціальний педагог повинен домогтися того, щоб в комплексі розв'язуватися чотири організаційно-виховні завдання: *по-перше,* необхідно налагодити чітку координацію дій всіх суб'єктів процесу профілактики наркоманії; *по-друге,* особистість повинна не лише перебувати в полі дії духовно-культурних цінностей суспільства, а й бути активним учасником культурологічного процесу; *по-третє,* забезпечити створення умов розгортання інтеграції всіх частин системи у структурно організовану цілісність; *по-четверте,* передбачити створення соціально-педагогічних умов для всебічної реалізації учнівською молоддю своїх інтересів, прагнень та мрій.

Виходячи із зазначеного вважаємо, що діяльність соціального педагога покликана сприяти виникненню відкритої соціально-педагогічної системи, внаслідок чого "стихійно діюче середовище перетвориться в середовище організаційне, виховне" [7, с.136].

Ці ідеї далеко не нові. Концепція взаємодії загально-

освітніх навчальних закладів і оточуючого їх соціального середовища розроблялась ще у 20-х роках ХХ століття М.Крупеніною, С.Шацьким, В.Шульгіним та іншими педагогами. Не слід забувати, що соціальна педагогіка 20-х років розвивалась за такими напрямами: – пошук форм і методів взаємодії педагогічних колективів із оточуючим соціальним середовищем; – вплив школи на піднесення загальної педагогічної культури і освіченості осіб з позашкільного соціального оточення, які залучались до співробітництва; – розробка нових методик виховання із залученням суб'єктів позашкільних впливів на дітей; – опора на громадські об'єднання; боротьба з безпритульністю, важковиховуваністю, участь у ліквідації безграмотності населення та інші заходи.

Сучасна соціально-педагогічна практика дозволяє стверджувати, що ефективним засобом профілактики наркоманії стали молодіжні громадські об'єднання. Сучасний молодіжний рух – явище дуже складне і багатогранне. Йому притаманна динаміка, різновіковий склад учасників, значний діапазон міжособистісного спілкування, багаторівнева система контактів; неформальний, нерегламентований характер життєдіяльності в середовищі як однолітків, так і більш старшої молоді; добровільність видів і форм занять. Молодіжне громадське об'єднання, на думку А. Кірпічника, це «різновид малої групи, яка функціонує як соціальна організація, для якої характерною є довільно сформована організаційна структура, демократичні міжособистісні відносини, активні форми життєдіяльності молоді, зміст яких формує взаємодія членів об'єднань» [1, с.17].

С.Тіханова вважає, що молодіжне громадське об'єднання це «громадське формування в якому самостійно і добровільно об'єднуються молоді громадяни для спільної діяльності, яка задовольняє їхні соціальні потреби та інтереси» [6, с.22].

Деякі з них змогли нагромадити певний досвід з організації профілактики вживання наркогенних речовин. Одним з таких об'єднань є скаутська організація Пласт. Особливістю цієї молодіжної організації є те, що в ній є значна кількість підлітків.

Під час констатувального етапу дослідження було з'ясовано, що 70,9% підлітків-пластунів мають недостатній рівень сформованого несприйняття наркогенних спокус, що дозволяє припустити можливість прилучення в перспективі певної частини їх до вживання наркогенних речовин. Виявлено, що близько 60% пластунів підліткового віку не мають повноцінних знань про шкідливість наркогенних речовин, а понад 80% не готові поширювати серед своїх однолітків знання про шкідливість наркогенів, ще самі не стали прикладом наслідування здорового способу життя.

У ході співпраці соціальних педагогів з керівним активом Пласту було визначено основні завдання зазначеної молодіжної спілки з формування у її членів несприйнятливості до вживання наркогенних речовин. До них слід віднести:

– оволодіння пластунами системою знань про шкідливу дію та наслідки вживання наркогенних речовин (засвоєння підлітками-пластунами об'єктивної, науково обґрунтованої інформації про принципи і механізм дії наркогенних речовин на всі органи людського тіла; засвоєння засад пластової ідеології, які забороняють вживати алкогольні напої та наркогенні речовини);

– формування вміння протистояти груповому тиску однолітків, який часто схиляє до паління цигарок, вживання алкогольних напоїв та наркотичних засобів (формування інтересу до самовдосконалення (інтелектуального, марального і фізичного), прагнення до максимальної реалізації своїх інтересів і потреб, формування здатності до адекватної самооцінки; допомога у самовихованні, навчання методам керування своїм психічним станом);

– прищеплення підліткам-пластунам прагнення боротися з поширенням наркоманії серед позаспілкового підліткового оточення (проведення з ровесниками профілактичних бесід, залучення їх до участі в акціях антинаркогенного спрямування, формування у них інтересу до здорового способу життя, до занять фізкультурою, спортом, туризмом);

– аналіз рівня і факторів наркотизації підлітків у конкретних мікрорайонах загальноосвітніх і професійних навчальних закладів, організація взаємодії з іншими суб'єктами профілактичної роботи (моніторинг наркогенної ситуації, спільні акції і заходи, вивчення ситуації у проблемних сім'ях, інтересів неспілкової молоді).

Спираючись на означені завдання було не лише вдосконалено систему антинаркогенного виховання підлітків-пластунів, а й залучено членів цієї організації до співробітництва з іншими суб'єктами профілактичної антинаркогенної роботи.

У процесі зазначеної роботи було виявлено, що структура формування несприйнятливості до вживання наркогенних речовин містить понятійний, мотиваційно-ціннісний, оціночний, емоційно-вольовий, поведінковий компоненти. Теоретичний аналіз показав, що несприйнятливість характеризується високим рівнем розвитку особистості, орієнтацією на сформований позитивний ідеал; динамікою у процесі розв'язання життєвих проблем; твердими моральними переконаннями та установками; духовним багатством особистості; здатністю ставити перед собою перспективні цілі і досягати їх; вмінням контролювати свою поведінку, не піддаватися спокусам; адекватною оцінкою і самооцінкою; розвитком вольових якостей.

Дослідження показало, що не лише Пласт, а й інші молодіжні громадські об'єднання мають значні можливості формування у підлітків несприйнятливості до вживання наркогенних речовин. Проте ці можливості використовуються явно недостатньо через: – недостатню мотивацію до участі в активній профілактичній кампанії; – слабо розроблену методику участі молодіжних громадських об'єднань у зазначеній роботі; – наявні недоліки у застосування відповідних до змісту, форм і методів антинаркогенної профілактичної роботи; – відсутність скоординованих дій соціальних педагогів, педагогічних колективів загальноосвітніх і професійних навчальних закладів, молодіжних громадських об'єднань та інших суб'єктів профілактичної роботи.

Базуючись як на теоретичних напрацюваннях, так і на отриманих практичних результатах, ми виділили суб'єктивні і об'єктивні компоненти, які на нашу думку, є необхідними для розширення впливу молодіжних громадських об'єднань на процес профілактики наркоманії серед учнівської молоді.

До суб'єктивних компонентів, пов'язаних з внутрішньою організацією діяльності молодіжної спілки ми віднесли: – об'єднання і згуртування однодумців із рядів своє мікро групи і залучення їх в активну профілактичну діяльність; – напрацювання антинаркогенної профілактичної програми діяльності молодіжного громадського об'єднання, вироблення спільної позиції членів об'єднання з даного питання. Позиція може бути ефективною, якщо вона буде опиратися на принципи незалежності свого громадського положення і створення договірних відносин з оточенням, включеним у вирішення зазначеної проблеми; якщо будуть чітко визначені цілі і завдання її розв'язання; – створення корпоративної субкультури, що включає в себе елементи підлітково-молодіжної субкультури, і яка повинна опиратися на цінності, що є привабливими для шкільної молоді; – розуміння кожним членом молодіжної спілки перспектив розвиту спілки, її стратегічних завдань.

Об'єктивними компонентами організації антинаркогенної профілактичної діяльності молодіжного громадського об'єднання є: – створення постійного інформаційного поля; – вивчення особливостей цільової групи, призначенням якої повинна стати організація активної профілактичної роботи (гендерних, культурних особливостей членів групи,

характер, соціальний стан батьків, умови життєдіяльності тощо); – постійний моніторинг стосовно наркогенної ситуації в загальноосвітньому (професійному) навчальному закладі, у позашкільному соціумі.

У ході проведеного експерименту, із врахуванням специфіки діяльності різних молодіжних громадських об'єднань, з якими велась профілактична робота, нами були виділені пріоритетні напрями і умови удосконалення діяльності зазначених об'єднань у контексті досліджуваної проблеми. До них ми відносимо: – формування навиків несприйнятливості до пропозиції спробувати наркотичну речовину, стійкості у відношенні можливих чинників тиску на особистість; – розвиток рефлексії і критичного ставлення до так званих «кайфових цінностей» (алкогольних напоїв, тютюнових виробів і наркотичних речовин); – формування емоційно-вольової сфери особистості: емоційної стійкості, емоційно-вольової регуляції, вміння переносити негативні емоції; – заохочення самостійності і поширення «зони відповідальності» на всіх членів молодіжних громадських об'єднань; – розвиток прогностичного мислення; – формування адекватної самооцінки; – розвиток навиків ефективного спілкування; – опрацювання світоглядних позицій по відношенню до таких понять як задоволення, здоров'я, дорослість, залежність-незалежність вибору; – забезпечення системи підтримки, як інформаційної, так і соціально-педагогічної; – опора на комплекс психолого-педагогічних методів, на принципи діалогічного спілкування, створення довірливої атмосфери поваги і прийняття; – опора на різні види і форми інформаційного впливу як на членів молодіжних спілок, так і на школярів, що не перебувають у їхньому складі; – професійна компетентність соціального педагога, його технологічна грамотність, інформованість, бажання активно співпрацювати з лідерами молодіжних громадських об'єднань; – створення соціально позитивної обстановки у позашкільному мікро соціумі, серед членів молодіжних громадських об'єднань, формування варіативних профілактичних програм і їх узгодження зі всіма суб'єктами, які беруть участь у зазначеній діяльності.

Таким чином, спільна профілактична діяльність всіх зацікавлених суб'єктів може суттєво знизити ризик поширення вживання наркогенних речовин представниками підростаючого покоління.

Література та джерела

1. Кирпичник А.Г. Типы молодёжных объединений и особенности участия взрослых в организации их деятельности / А.Г.Кирпичник // Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров молодёжных и юношеских объединений / Под ред. Е.Мальцевой. – М.: Педагогика, 1994. – С.16-21
2. Мальцева Э.А. Педагогика детского движения / Э.А.Мальцева, Н.М.Костина. – Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2000. – 516 с.
3. Пилипенко О.І. Педагогічна діагностика вживання наркогенних речовин / О.І.Пилипенко. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2002. – 97 с.
4. Профілактика наркотизації / Зб. Інформаційних, теоретичних та методичних матеріалів з проблем девіантної поведінки підлітків і молоді. – Випуск ІІ. – К.: Академпрес, 2005. – 130 с.
5. Соціально-педагогічні та медико-психологічні заходи протидії вживанню наркогенних засобів неповнолітніми і молоддю. Науково-методичний посібник / Упорядник О.І.Пилипенко. – К.: А.Л.Д., 2000. – 100 с.
6. Тиханова С.В. Формирование ценностных ориентаций подростков в деятельности молодёжных общественных объединений: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.07. / С.В.Тиханова. – Челябинск, 1999. – 196 с.
7. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы / С.Т.Шацкий. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 169 с.

В статье анализируется проблема системного подхода к профилактике употребления наркотических средств школьниками. Особенное внимание уделено анализу роли молодёжных общественных объединений в системе профилактики наркомании. Раскрыты формы и методы деятельности молодёжных общественных объединений по профилактике употребления наркотических средств школьниками, их взаимодействие с другими субъектами, которые осуществляют профилактическую работу в детской и молодежной среде, охарактеризовано функциональное поле деятельности социального педагога как координатора усилий субъектов, осуществляющих профилактику среди наркомании среди школьников.

Ключевые слова: школьники, профилактика наркомании, молодёжные общественные объединения, формы и методы профилактики наркомании, социальный педагог, функциональное поле профессиональной социально-педагогической деятельности, субъекты осуществления профилактики наркомании.

The author of the article has analyzed the problem of systematic approach to the prevention of drug abuse by pupils. Particular attention has been paid to the analysis of the role and impact of child and youth public organizations in the system of drug prevention. Forms and methods of child and youth organizations' preventive activity have been revealed. Their interaction with other organizations, engaged in preventive work, has been analyzed. Social pedagogue's functions of as coordinator of different organizations, engaged in prevention of drug abuse among pupils, have been characterized. The objective of components of drug misuse prevention of youth public association are: establishing of permanent information field; the study of characteristics of the target group whose function is to organize active preventive work (gender, cultural characteristics of group members, character, social status of parents, living conditions etc.); constant monitoring of the situation regarding drug musise situation in secondary (vocational) schools, out-of-school environment.

Key words: pupils, drug abuse prevention, child and youth public organizations, forms and methods of drug abuse prevention, social pedagogue, functions of social-pedagogical activity, organizations of drug abuse prevention.

УДК 373:811.161

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Помирча Світлана Вікторівна
Дзюба Марина Юріївна
м.Слов'янськ

Статтю присвячено проблемі формування в майбутніх учителів початкових класів лексикографічної компетентності. У роботі окреслена проблема щодо низького рівня сформованості лексикографічної компетентності у студентів. Авторки запропонували шляхи формування лексикографічної компетентності, що важливо впродовж усього терміну навчання у виші, зокрема під час вивчення дисциплін філологічного циклу. Формування лексикографічної компетентності майбутніх учителів початкових класів буде ефективним за умов інтеграції лексикографічних знань в усі складові професійної підготовки.

Ключові слова:мовна культура, професійно-педагогічна компетентність, лексикографічна компетентність, лінгводидактика, словник.

Постановка проблеми. Демократичні перетворення в усіх сферах нашого суспільства зумовили певні зміни організації та змісту навчання у вищій школі, пошуки нових форм і методів навчання, що актуалізувало проблему підвищення мовної лексикографічної культури педагогічних кадрів.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті нагальним завданням надання якісної університетської освіти є необхідність формувати у студентів навички самостійного здобуття знань і навігації у складному інформаційному просторі, вилучення необхідної інформації з різних галузей гуманітарної науки, в тому числі зі словниково-довідникових джерел. Стрімко зросла популярність жанру довідникової літератури в умовах інформаційно-технологічного XXI століття, оскільки динамічно розвивається комп'ютерна і корпусна (електронна) лексикографія, а створені в такий спосіб словники є досить надійним і зручним засобом систематизації, збереження й оперативного передавання інформації. Сьогодні цей напрям стимулюється «Державною програмою розвитку і функціонування української мови на 2004-2010 роки», «Концепцією Державної цільової програми розвитку Національної словникової бази на 2009-2015 р.р.» та міжгалузевою науково-технічною програмою «Інформація. Мова. Інтелект».

Українська лексикографія має давню традицію, що позитивно позначилась як на процесах нормалізації мови, так і на вдосконаленні лексикографічної культури її носіїв. Водночас сьогодні вчені висловлюються про важливість реформування вітчизняного поліграфічного словникарства та створення словниково-довідникових джерел нового типу, зокрема розвитку комп'ютерної і корпусної лексикографії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, На сучасному етапі розвитку вищої освіти з'явилася чимала низка наукових досліджень, присвячених проблемі формуванню лексикографічної компетентності, а саме створення словниково-довідникових джерел нового типу. Так, принципи застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі, зокрема, розвитку комп'ютерної і корпусної лексикографії як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях філологічного циклу, аналізували такі науковці: В.Балог, Я.Галас, І.Гнатюк, А.Загнітко, О.Кровицька, Т.Кульчицька, Л.Полюга, О.Потапенко, О.Семеног, О.Стишов, Л.Струганець, В.Широков, В.Шляхова.

Аналіз наукової, методичної літератури та стану підготовки студентів у вищих закладах освіти свідчать, що донині відсутня перспективна концепція формування лексикографічної компетентності у майбутніх учителів початкових класів. Елементи процесу формування лексикографічної компетентності не об'єднані цілісною концепцією, нерідко випадкові, частково представлені в окремих розділах дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом», які вивчаються студентами на факультеті. Ці елементи розглядаються, на нашу думку, як другорядні й не виступають предметом особливої уваги.

Незважаючи на зростання кількості комп'ютерної словникової продукції, появу ґрунтовних лексикографічних досліджень (Я. Галас, В. Балог, Л. Струганець, О. Стишов), питання лексикографічної культури, лексикографічної компетентності як невід'ємної складової професійної педагогічної компетентності залишаються відкритими.

Сформована лексикографічна компетентність, на нашу думку, засвідчує високий рівень мовної компетенції майбутнього фахівця, визначаючи і відповідний рівень розвитку лексикографічної культури студента.

Мета статті – представити шляхи формування лексикографічної компетентності, що важливо впродовж усього терміну навчання у виші, зокрема під час вивчення дисциплін філологічного циклу.

Виклад основного матеріалу. Серед книжного багатства особливе місце посідають словники як вияв духовних цінностей народу, відображення його мовної культури і національної долі в певну епоху, документознавче свідчення історії. Дійсно, отримання повноцінної освіти сьогодні практично неможливе без звернення до цього інтелектуального наставника і порадника, своєрідного путівника в океані лексичних скарбів мови, незмінного довідника у праці практика і науковця» [1], невід'ємної складової професійної мовної культури.

Рівень загальної і мовленнєвої культури багато в чому визначається тим, які загальні та спеціальні лексикографічні знання має особистість, як володіє уміннями користуватися лексикографічними виданнями різних типів і вибирати з них необхідну інформацію, якою мірою набуті навички самостійної науково-дослідницької роботи в галузі лексикографії, чи усвідомлює потребу звернення до словника з метою вирішення пізнавальних і комунікативних завдань.

В умовах глобальної інформатизації сучасного суспільства все частіше вчені-методисти наголошують на необхідності формування у студентів саме лексикографічних умінь і навичок (О.Горошкіна, Л.Прокопенко, О.Семеног, Л.Струганець, В.Шляхова). Це зумовлено професійними потребами, оскільки майбутній викладач повинен вільно користуватись словниково-довідковими джерелами різних типів та володіти навичками роботи збирача й обробки друкованого і комп'ютерного лексикографічного матеріалу. Як слушно зауважує О.Семеног, «…сформована лексикографічна компетенція характеризує високий ступінь професійної підготовки, засвідчує інтерес і повагу користувача до рідної мови, її історії, визначає рівень розвитку лінгвістичного чуття» [2]. Отже, сформована лексикографічна компетентність сприятиме формуванню інших видів компетентностей та визначатиме рівень професійної підготовки. Важливим кроком до формування лексикографічної компетентності вважаємо ознайомлення студентів із основними питаннями, проблемами, здобутками відповідної науки.

Рівень загальної і мовленнєвої культури багато в чому визначається тим, які загальні і спеціальні лексикографічні знання має особистість, як володіє уміннями користуватися лексикографічними виданнями різних типів і вилучати з них необхідну інформацію, якою мірою набуті навички самостійної науково-дослідницької роботи в галузі лекси-

кографії, чи усвідомлює потребу звернення до словника з метою вирішення пізнавальних і комунікативних завдань. Йдеться про лексикографічну компетентність.

Сформована лексикографічна компетентність характеризує високий ступінь професійно-педагогічної підготовки, засвідчує інтерес і повагу користувача до рідної мови, її історії, визначає рівень розвитку лінгвістичного чуття.

Для виявлення рівня сформованості лексикографічної компетентності на факультеті ПВПК, студентам було запропоновано дати відповіді на запитання:

1. Що вивчає розділ мовознавства «Лексикографія»?
2. Що таке словник? Які функції виконує словник?
3. Назвіть прізвища відомих українських лексикографів та їх праці. Визначте їх роль у становленні української лексикографії.
4. Назвіть типи лінгвістичних словників та визначте їх цільове призначення.
5. З яких структурних елементів складається словник?
6. Охарактеризуйте поняття «словникова стаття».
7. Що ви знаєте про лінгвокультурологічний словник? Які вам відомі лінгвокультурологічні словники?
8. Що таке комп'ютерна лексикографія?
9. Який словник називається електронним? У чому особливість мультимедійного словника? Які в них переваги у порівнянні з друкованими?

Усні опитування і письмова анкета, проведені серед студентів Донбаського державного педагогічного університету, засвідчили, що лише 10% респондентів користуються українськомовними словниками системно, 7% − зверталася до словників самостійно, а не з примусу чи нагадування викладачів. Більшість студентів пояснюють такий стан відсутністю належної реклами словників і тим, що лише 12% з них має українськомовні словники в домашній бібліотеці.

Констатувальний зріз педагогічного експерименту продемонстрував не лише низький пізнавальний інтерес до роботи зі словниково-довідниковою літературою у другокурсників, а також труднощі щодо використання словників у навчальній діяльності. З'ясувалось також, що під час навчання студенти найчастіше користуються орфографічними (40%), тлумачними (30%) та перекладними (54%) словниками, значно рідше словником синонімів (5%). Поодинокими були згадки про словник іншомовних слів та фразеологічний словник. А тому прогнозованими виявились відповіді про мету використання словників. Так, на запитання анкети № 1 (Як часто Ви користуєтесь друкованими словниками?) було отримано такі відповіді: 40% студентів зазначили, що користуються допомогою словників лише, коли виникає у тому потреба, 10% студентів відповіли, що звертаються до словників дуже рідко, 6% опитуваних взагалі не користуються словниками і лише 10% студентів звертаються до словника постійно, впродовж усього навчання. При цьому студенти задовольняються переважно електронними джерелами. Студенти звертаються до лексикографічних джерел насамперед, для того щоб з'ясувати тлумачення, переклад та правильне написання слова. Іншими типами словників студенти послуговуються лише під час виконання лексичних вправ, тобто за завданням викладача. Нажаль, не згадувані у відповідях студентів словотвірні, орфоепічні, акцентологічні словники, словники епітетів, труднощів слововживання, асоціативний словник, що свідчать про неусвідомлення студентами ролі словника у вдосконаленні культури мовлення, у підготовці до виконання творчих робіт та аналізу тексту, загалом у розв'язанні пізнавальних і комунікативних завдань.

Опитування свідчить, що студенти майже не цікавляться лексикографічними новинками взагалі, електронними зокрема. Більшість студентів (55%) звертаються до нових лексикографічних видань лише за вказівкою викладача, що свідчить про відсутність бажання самостійно здобувати потрібну інформацію.

Дається взнаки і недостатній рівень сформованих умінь користуватися словниковою продукцією нефілологічного факультету: як зазначалося вище аудиторно лексикографія вивчається на факультеті підготовки вчителів початкових класів на другому курсі тільки 1 годину (у складі теми «Лексикологія» і «Фразеологія»), а актуальні питання словникарської роботи, відомості про електронні словники, принцип роботи з ними, особливості будови словникової статті, позитивні чи негативні характеристики останніх, поняття комп'ютерної лексикографії, корпусної лексикографії, винесені на самостійне опрацювання без відповідних ґрунтовних методичних рекомендацій. Окрім того, і у студентів, і у викладачів нерідко виникають труднощі у визначенні лексикографічних видань, освітніх сайтів, до яких доцільно звернутися, виконуючи лінгвістичні або методичні завдання.

Незважаючи на зростання кількості комп'ютерною словникової продукції, появу ґрунтовних лексикографічних досліджень (Я. Галас, В. Балог, Л. Струганець, О. Стишов), питання лексикографічної культури, лексикографічної компетентності як невід'ємної складової професійної педагогічної компетентності залишаються відкритими.

Констатувальний зріз педагогічного експерименту мав на меті одержати об'єктивну інформацію про користування студентами факультету підготовки вчителів початкових класів словниково-довідниковими джерелами у процесі навчання та виявити, наскільки студенти зацікавлені й усвідомлюють потребу звернення до словника в навчально-професійній діяльності.

За результатами анкетування можна дійти висновку, що у ВНЗ формуванню лексикографічної культури у студентів факультету підготовки вчителів початкових класів належна увага не приділяється. Отже, результати констатувального зрізу засвідчили, що переважна більшість учасників експерименту перебувала на елементарному рівні сформованості лексикографічної компетентності.

Висновки. Рівень сформованості лексикографічної компетентності залежить не лише від підготовки студентів із розділу «Лексикографія», а й усіх лінгводидактичних дисциплін факультету підготовки вчителів початкових класів. Отже, формування лексикографічної компетентності майбутніх учителів початкових класів буде ефективним за умов інтеграції лексикографічних знань в усі складові професійної підготовки; збільшення питомої ваги лексикографічного компонента при викладанні навчальних дисциплін різних циклів, у пошуково-дослідній, позаудиторній роботі; вироблення у викладачів готовності бути носіями мовної, лексикографічної культури.

Література та джерела

1. Надолинська А.С. Система вправ з розвитку лексикографічних умінь і навичок у майбутніх філологів / А.С.Надолинська// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. – № 2 (12). – С. 371 – 376.
2. Семеног О. Лексикографічна компетенція як показник мовної культури особистості / О.Семеног // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 2. – С.41-44
3. Прокопенко Л.І. Особливості словникової роботи у вищій педагогічній школі / Л.І.Прокопенко // Наука і освіта. – 2010. – №8. – С.99-102

Статья посвящена проблеме формирования у будущих учителей начальных классов лексикографической компетентности. В работе означена проблема низкого уровня формирования лексикографической компетентности у студентов. Авторы предложили пути формирования лексикографической компетентности, что необходимо в течении все опери ода обучения в вузе, а именнововремяизучениядисциплинфилологическогоцикла.

Формированиелексикографическойкомпетентностибудущихучителейначальныхклассовбудетэффективнимпри условии интеграции лексикографических знаний во все составляющие профессиональной подготовки.

Ключевые слова: языковая культура, профессионально-педагогическая компетентность, лексикографическая компетентность, лингводидактика, словарь.

The article is devoted to the issue of formation of primary school teachers' lexicographical competence. The paper has outlined the problem with low level of students' lexicographic competence. The level of general and speech culture is largely determined by the fact which general and special lexicographical knowledge the person has, how he can use different types of lexicographical editions and choose from them the necessary information, the extent to which the skills of independent research in the field of lexicography are acquired, whether the person realizes the need for recourse to the dictionary in order to solve cognitive and communicative tasks. The authors have suggested ways of improving the lexicographical competence, that is important throughout the period of study at the university, in particular during the study subjects of philological cycle. Formation of lexicographical competence of primary school teachers will be effective on condition that lexicographical knowledge integrate in all parts of professional training; increasing the share of lexicographic component in teaching courses of different cycles, in search and research, out of class activities; developing the teachers' readiness to be the carriers of language, lexicographical culture.

Key words: language culture, professional and pedagogical competence, lexicographical competence linguodidactics, dictionary.

УДК 37.378

ФОРМИ І МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Попович Ірина Євгенівна
м.Ужгород

У статті розглядаються питання професійної підготовки вчителів у Великій Британії. Існують спеціальні педагогічні відділення в багатьох університетах Великої Британії. Особлива увага приділяється техніці групового навчання та самостійної роботи студентів. Основна ідея нових підходів: студент не є пасивним слухачем, а активним учасником освітнього процесу. Дуже важливий акцент робиться на необхідності навчання педагога-дослідника в якості важливого попиту сучасного суспільства. Автор підкреслює, що наукові навички майбутніх учителів культивуються в процесі професійної підготовки у системі вищої педагогічної освіти

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель, форми і методи.

Вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні є сьогодні надзвичайно актуальною суспільно-педагогічною проблемою, різні аспекти якої висвітлюються в працях багатьох вітчизняних учених (В.Андрущенко, В.Кремень, Н.Ничкало, О.Пометун, В.Семиченко). Її успішне вирішення вимагає ретельного вивчення зарубіжного досвіду. З метою більш чіткого розуміння характеру професійно-педагогічної підготовки британських вчителів, на нашу думку, доцільно розглянути форми і методи організації навчального процесу на педагогічних відділеннях університетів Великобританії.

Історично основною формою навчання на педагогічних відділеннях, як і на інших факультетах університетів Великої Британії, є лекція. В даний час очевидним стає те, що в більшості випадків лекція не є достатньо ефективним засобом професійного навчання майбутніх вчителів. Про це свідчать, зокрема, опитування студентів педагогічних відділень, їх викладачів та нині працюючих шкільних вчителів.

Завдання університетського професора досить чітко сформульовані у звіті спеціальної комісії з методів викладання в університетах під головуванням Д.Хейла [1]. Вони зводяться до наступного: донести до студентів інформацію, недоступну для них в інших джерелах в зрозумілій формі; викласти логічно обґрунтовану наукову точку зору з досліджуваного питання, розкриваючи не тільки зміст і структуру матеріалу, а й концептуальні підходи до нього; в ході лекції показати студентам основні способи наукового мислення: аналіз, синтез, логічна побудова, висновки, оцінку; спонукати студентів до критичного аналізу і перегляду власних уявлень про предмет; збуджувати інтерес до викладання.

Таким чином, студент на лекції повинен бути не пасивним слухачем, а активним учасником навчального процесу. Звичайно, перераховані завдання враховувалися і успішно вирішувалися далеко не всіма викладачами, та вони й не могли успішно вирішуватися при великій кількості студентів в аудиторії. Протягом усієї другої половини XX століття лекційна форма викладання піддавалася постійній критиці у Великобританії та інших країнах світу. У підсумку, вона перестала бути основною формою підготовки майбутніх вчителів на педагогічних відділеннях університетів, поступившись місцем роботі з малими групами.

Заняття в малих групах (10-15 осіб), насамперед, значно активізували діяльність студентів, а з іншого боку, були більш гнучкими по відношенню до цілей і методів викладання.

Традиційна форма групової роботи – семінарське заняття, коли один або кілька студентів готують повідомлення з певного питання, доповідають його всій групі, після чого відбувається обговорення даного питання під керівництвом викладача.

У Великій Британії існують різні методи проведення семінарів, в основному за рахунок зміни предмета обговорення. В якості предмета може бути використана не тільки доповідь одного зі студентів але і спеціальний кінофільм, аудіозапис, факти зі шкільної практики. Крім семінарів в англійських університетах існують й інші цікаві форми роботи в малих групах. Дослідженням таких форм займалася, зокрема, М. Аберкромбі, на основі чого нею були виділені шість типів груп, що відрізняються кількістю студентів і типом розв'язуваних задач [2].

Перший тип груп характеризується тим, що організується вільна дискусія з тієї чи іншої проблеми, запропонованої викладачем. Підсумок обговорення підводять студенти спільно з викладачем.

В іншій групі основою роботи служить повідомлення, підготовлене одним або кількома студентами, зазвичай у письмовій формі.

«Синдикати» – це мікрогрупи студентів (від 3 до 6 осіб), що виконують спільно одне завдання проектного характеру. Наприклад, розробити план уроку, підготувати аналіз уроку, проведеного товаришем, написати твір з тієї чи іншої проблеми. Завдання студенти отримують на лекції, а потім усні доповіді заслуховуються на семінарі, а письмові розглядаються в мікрогрупах, узагальнюються викладачем і аналізуються на лекції. Роль викладача в даному випадку скоріше консультативна.

«Самооціночні» групи складаються також з 3-5 студентів, робота тут аналогічна синдикатному методу, однак, в даному випадку групи студентів отримують ідентичні завдання, і періодично самостійно обговорюють і оцінюють отримані результати. У підсумку заняття мала група готує доповідь, з якою її представник виступає перед усією групою.

У так званих групах Аберкромбі організовуються «вільні» або «асоціативні» дискусії. У роботі групи беруть участь 10-12 студентів. Спочатку всі студенти виконують певне короткочасне (15-20 хвилин) завдання (аналіз уроку, перевірка письмової роботи школяра і т.п.). Завдання даються різні, щоб отримані результати викликали «боротьбу думок» в ході подальшої вільної дискусії. Важливою особливістю даного методу є те, що викладач практично не бере участі в обговоренні та не підводить підсумки. Його роль полягає в тому, щоб студенти не пропустили принципові моменти і в тому, щоб спрямувати дискусію в потрібне русло.

Робота в «Т» групах (тренінг-групах) спрямована на формування у студентів особистісних якостей, необхідних для професії вчителя: навички міжособистісного взаємодії, уміння слухати, здійснювати ефективну комунікацію. Для роботи за таким методом викладач повинен мати спеціальну психологічну підготовку і діяти дуже акуратно, щоб не викликати стресів у студентів. При цьому слід зазначити, що це одна з найбільш ефективних форм вироблення найпростіших навичок. В даний час така форма дуже часто використовується в бізнес-тренінгах за кордоном.

Незважаючи на те, що групові форми навчання, як більш ефективні, відіграють важливу роль у підготовці майбутніх вчителів, досі використовується традиційна для англійських університетів і, по своєму унікальна, форма організації навчального процесу – тьюторскі заняття. Ця форма виникла ще в середні століття в старовинних англійських університетах Оксфорд і Кембридж і, незважаючи на те, що періодично вона піддавалася критиці, збереглася до сьогоднішнього дня, відіграючи особливу роль у вищій освіті Великобританії, в тому числі і в підготовці вчителів на педагогічних відділеннях університетів .

Суть тьюторської системи полягає в наступному: студент, вступаючи в університет, прикріплюється до викладача, який називається його тьютором, тобто керівником-наставником. У деяких випадках тьюторами є досвідчені викладачі, але частіше цей обов'язок виконують аспіранти або молодші викладачі. Тьютор не тільки проводить заняття зі студентами, а й стежить за їх успішністю, настроєм, академічним і інтелектуальним просуванням. Заняття, на яких студент зустрічається зі своїм тьютором, відбуваються зазвичай щотижня, іноді й частіше. Як правило, тьютор має 1 –2 студентів, однак, в нових університетах трапляється, що число студентів у одного тьютора доходить до 6 осіб. Форми організації тьюторських занять дуже різноманітні – від індивідуальних бесід, консультацій до групових (якщо дозволяє кількість учасників) дискусій. Основна мета тьюторських занять не стільки навчальна, скільки особистісно-розвиваюча. Крім того, метою заняття може бути просто оцінка рівня знань студентів.

В абсолютній більшості випадків до кожного тьюторського заняття студенти готують невелику (4-5стр) письмову роботу. У разі індивідуальних або парних занять тьютор аналізує цю роботу зі студентом прямо на занятті, а в разі групових занять тьютор читає цю роботу заздалегідь, повертаючи при зустрічі вже перевірений текст.

Тьюторська система викликає певні нарікання, насамперед тому, що її практично неможливо формалізувати. Те, що відбувається на заняттях, в більшості випадків – особиста справа тьютора і студента. Перевірити ззовні і того й іншого досить важко, тому дуже часто бували випадки формального ставлення до занять як студентів, так і викладачів. Проте слід визнати, що тьюторська система, в основі якої лежить індивідуальний підхід до кожного студента, хоч і є дуже трудомісткою, але, водночас, досить ефективною.

Слід звернути увагу на самостійну роботу студентів педагогічних відділень з психолого-педагогічною літературою, що є важливим елементом підготовки вчителів у Великій Британії.

Зазвичай, в кожному університеті студенти вивчають одну або кілька робіт з теорії освіти, написаних у більшості випадків професорами даного університету. Зазвичай ці роботи носили монографічний характер, як наприклад, історико-педагогічна монографія К.Еванса «Розвиток та структура англійської системи освіти» (Evans K. The Development and Structure of the English Educational System). Це також можуть бути збірники статей, присвячені таким питанням, як загальні проблеми теорії освіти, утворенню в демократичному суспільстві, освіті в різних соціальних групах, взаєминам між учителем і учнями і т.д. В кінці кожної статті наводиться ряд питань для обговорення. Самі статті носять проблемний, дискусійний характер, припускаючи можливість висловлення різних точок зору. Наприклад, збірник під редакцією А. і Е.Гьюг «Освіта. Деякі фундаментальні проблеми» (Hughes A.G., Hughes E.H. Education, Some Fundamental Problems. A Discussion Book for Students of Education).

Іноді зустрічаються книги, близькі за характером викладу до типу підручників, де систематично викладався матеріал певного навчального курсу. Такою є зокрема, робота Ф.Сміта і А.Харрісона «Принципи навчання у класі» (Smith F., Harrison A.S. Principles of Class Teaching). Такого роду література є доповненням до лекційного курсу, а також використовується при підготовці до семінарських занять.

Наприкінці XX сторіччя має місце поширення друкуючої та розмножувальної техніки, що викликало революцію в характері літератури для студентів університетів. Це, перш за все, відноситься до навчального посібника (course book), яким забезпечується кожен студент. У ньому має міститися опис шкільної практики і проблемних ситуацій, статті з проблем теорії освіти, загальна характеристика досліджуваного курсу, списки обов'язкової та додаткової літератури з анотаціями. Подібними посібниками забезпечуються студенти всіх університетів.

В університетах сучасної Великобританії студентами використовуються різні типи педагогічної літератури, в тому числі й електронні підручники.

Електронні підручники представляють собою широкий набір різних текстів і документів, з'єднаних між собою взаємними посиланнями. Зручність електронних підручників полягає в можливості використання різноманітних тестових методик, що дозволяють студентам самостійно перевірити правильність і глибину розуміння матеріалу; в можливості включення в навчальний посібник не тільки ілюстрацій, але і відеофрагментів; можливість швидкого переходу до навчальних матеріалів з інших дисциплін. Крім того, електронні навчальні засоби дозволяють зробити процес роботи з посібником інтерактивним, коли, наприклад, за результатами контрольного тесту, студент отримує розгорнуту інформацію саме по тому колу питань, по якому його знання виявилися незадовільними. Однак, у електронних засобів навчання є і свої недоліки. Насамперед – це трудність сприйняття матеріалів з екрану монітора, на якому, неможливо розмістити великі текстові фрагменти. Крім того, це складна система відсилань, внаслідок чого

студент може далеко відійти від основного предмета вивчення. Слід зазначити, що питання використання електронних засобів інформації в навчальному процесі вивчений ще недостатньо.

Підводячи підсумок аналізу форм і методів навчання на педагогічних відділеннях університетів Великої Британії, можна зробити наступні висновки: динаміка змін у формах і методах навчання показує тенденцію до підвищення активності і самостійності студентів у навчальному процесі; зміна форм організації навчального процесу відбувалася відповідно до зміни характеру самого процесу – від абстрактно-академічного до професійно-орієнтованого. розвиваючого, де результатом виступає модель фахівця, що відповідає наступним критеріям: професійна мобільність, здатність адаптуватися до інформаційного простору, нових умов, високий рівень інтелекту, знань, умінь і навичок, творчі здібності, критичне мислення, самостійність, ініціативність, прагнення до самовдосконалення. Таким чином, навчальний процес спрямований на підготовку не просто кваліфікованого вчителя, а вчителя-дослідника.

Література та джерела

1. Report of the Committee on University Teaching Methods. (The Hale report). − Lnd.: HMSO,1994 – 117 p.
2. Abercrombie M.L.J. Aims and Techniques of Group Teaching. − Lnd.: SRHE, 1971. – 96 p.

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки учителей в Великобритании. Существуют специальные педагогические отделения во многих университетах Великобритании. Особое внимание уделяется технике группового обучения и самостоятельной работы студентов. Основная идея новых подходов: студент не есть пассивным слушателем, а активным участником образовательного процесса. Очень важный акцент делается на необходимости обучения педагога-исследователя в качестве важного спроса современного общества. Автор подчеркивает, что научные навыки будущих учителей культивируются в процессе профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель, формы и методы.

This article deals with the issue of teachers' professional training in Great Britain. Special pedagogical departments exist in many universities of Great Britain. The main tendencies of the development of forms and methods of the professional teachers' training in modern Britain pedagogic educational system have been considered. Special attention has been paid to the technique of group teaching and independent work of students. The main idea of new approaches is that a: student is not a passive listener but an active participant of educational process. Very important accent has been made on the necessity of training of teacher-researcher as an important demand of modern society. It has been underlined that scientific skills of future teachers are cultivated in the process of professional training in the system of higher pedagogical education.

Key words: professional training, teacher, forms and methods.

УДК 378.1.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ ГУРТКА З ІНФОРМАТИКИ

Постова Світлана Анатоліївна
м.Житомир

У статті проаналізовано підходи педагогів до розуміння сутності понять "творчість", "творче мислення" та "позанавчальна діяльність", також наведено визначення понять "мислення", "розвиток творчого мислення" та "гурток". Розглянуто основні передумови розвитку творчого мислення, а також описані основні форми організації позанавчальної діяльності з інформатики; наведено ряд відмінностей позанавчальної діяльності в порівнянні з уроком як основною формою традиційної організації навчально-виховного процесу. У статті висвітлено шляхи та можливості розвитку творчого мислення старшокласників на гуртку з інформатики.

Ключові слова: творчість, творче мислення, розвиток творчого мислення, позанавчальна діяльність, гурток з інформатики.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку суспільства потребують все більшої кількості освічених та творчих особистостей майже в усіх сферах сучасного життя. Саме тому в останні роки вивчення проблеми творчості активізувалось та стало предметом багатьох досліджень як у сучасній педагогічній науці, так і в психології (В.І.Андрєєв, Л.М.Бабанін, Ю.К.Бабанський, Ф.Н.Гоноболін, Б.І.Коротяєв, Г.С.Костюк, І.Я.Лернер, Д.Ф.Ніколенко, А.В.Петровський, М.М.Поспєлов, Н.Ю.Посталюк, Ж.А.Пуанкаре, В.С.Рахманін, С.Л.Рубінштейн, В.О.Сластьонін, Л.М.Фрідман, І.Ф.Харламов, В.Д.Шадріков, Г.І.Щукіна та ін.).

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті також не обійшла стороною дану проблему та визначила, що головною метою української системи освіти є створення якнайбільш сприятливих умов для розвитку і самореалізації кожної особистості. Тому наразі з'явилась нагальна потреба суспільства у творчих, діяльних і обдарованих громадянах. Тому центром концепції розвитку навчальних закладів нового типу є творча особистість, індивідуальна робота з обдарованими дітьми, які відрізняються, в першу чергу, підвищеним рівнем розумового розвитку та нестандартним підходом до вирішення завдань. Такі учні виділяються в середовищі ровесників високим рівнем інтелекту, що є наслідком, не тільки заложених природою здібностей, але і створення сприятливих умов їх навчання та виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У російській літературі творчість частіше за все визначається як "діяльність людини, що створює нові матеріальні та духовні цінності, що володіють суспільною значущістю" [3]. А.Г.Спіркін визначає творчість як духовну діяльність, результатом якої є створення оригінальних цінностей, встановлення нових, раніше невідомих фактів, властивостей та закономірностей матеріального світу та духовної культури [18, с.193]. Розуміння творчості як генерування нових, цінних та усвідомлених ідей дається М.Боденом [1]. Математик з Ізраїля Р.Гут вважає, що найбільш точно відображає поняття творчості наступне визначення: "творчість (процес творчості) – це

продуктивна мисленнєва діяльність, що приносить нетривіальний (якісно новий, неочевидний) результат" [7, с.131]. А.Маслоу вважає, що творчість є універсальною функцією людини, яка призводить до всіх форм самовираження [13].

Мета статті. Основними завданнями даної статті є визначення поняття "творче мислення", основних його характеристик, передумов розвитку творчого мислення у школярів у навчальному процесі, поняття "розвиток творчого мислення", форм організації позанавчальної діяльності з інформатики та опис можливостей розвитку творчого мислення старшокласників на заняттях гуртка з інформатики.

Виклад основного матеріалу. Проблемою визначення сутності поняття "творче мислення" займалися багато психологів та педагогів, такі як А.В.Брушлінський, Дж.Гілфорд, Т.В.Кудрявцев, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, Я.О.Пономарьов та ін.

Як відомо, О.М.Леонтьєв визначає мислення як "це процес свідомого відображення дійсності у таких об'єктивних її властивостях, зв'язках та відношеннях, в які включаються і недоступні безпосередньому чуттєвому сприйманню об'єкти" [10].

Українські та зарубіжні психологи (Г.С.Костюк, Дж.Гілфорд) дійшли висновку про те, що творче мислення передбачає володіння тими особливостями психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості. Відповідно до цього, у творчому мисленні домінують чотири особливості, зокрема оригінальність розв'язання проблеми, семантична гнучкість, що дає змогу бачити об'єкт з нової точки зору, образна адаптивна гнучкість, яка дає можливість зміни об'єкта з розвитком потреби у його пізнанні, семантична спонтанна гнучкість як результат продукування різних ідей щодо невизначених ситуацій [2].

На нашу думку, головною особливістю та важливим показником творчого мислення є його нешаблонність, уміння охопити дійсність в усіх її відношеннях, а не тільки в тих, які закріплені у поняттях і уявленнях; уміння переносити знання, пов'язувати один об'єкт з іншим; уміння побачити структурність там, де вона явно не виділена, знайти нестандартний підхід до розв'язання стандартних завдань тощо.

Є.В.Володіна акцентує увагу на існуванні об'єктивних та суб'єктивних передумов розвитку творчого мислення у школярів у навчальному процесі. Так, до об'єктивних передумов належать:

1) *соціальні*: заохочення та підтримка колективу, доброзичлива атмосфера; роль сім'ї;

2) *педагогічні*, що передбачають педагогічну творчість учителя з такими особливостями як:

- наявність глибоких та різносторонніх (психологічних, педагогічних, предметних) знань та їхня критична обробка та усвідомлення;
- доведення теоретичних положень до методичних розробок;
- розробка нових та оригінальне поєднання відомих методик, форм, прийомів та засобів навчання;
- ефективне застосування наявного досвіду в нових умовах;
- спроможність до постійного здійснення самовдосконалення, самоосвіти, самооцінки та самоаналізу;
- формування індивідуального стилю;
- здатність до імпровізації [6].

До суб'єктивних переумов Є. В. Володіна віднесла: 1) індивідуальний рівень розвитку школярів; 2) їхню підготовленість до творчого процесу [6].

Таким чином, забезпечити ефективний розвиток творчого мислення у школярів можуть сприятливі умови, створені вчителем у процесі навчання.

У вітчизняній педагогічній науці до поняття "розвиток творчого мислення" є декілька підходів. На думку, С.С.Вітвицької, розвиток мислення – це не проста зміна видів і форм мислення, а їх перетворення, вдосконалення в ході засвоєння все більш абстрактної й узагальненої інформації. А розвивати творче мислення означає здійснювати розвиток його складових, а саме, всіх видів і форм мисленнєвих операцій, процедур пізнання, логічних умінь та прийомів у процесі засвоєння системи наукових знань, передбачених шкільною навчальною програмою, а саме:

1) розвивати всі види і форми мислення: практично-дійове, наочно-образне, словесно-логічне, емпіричне і теоретичне, дискусійне й інтуїтивне, продуктивне та репродуктивне – і стимулювати перехід їх із одних в інші;

2) формувати і вдосконалювати мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію);

3) розвивати вміння: виділяти суттєві властивості предметів і абстрагувати їх від несуттєвих; знаходити головні зв'язки і відношення речей та явищ навколишнього світу; робити правильні висновки з фактів і перевіряти їх; доводити істинність своїх суджень і спростовувати хибні умовиводи; розкривати суть основних форм правильних умовиводів, викладати свої думки послідовно і доказово;

4) формувати вміння здійснювати перенесення операцій і прийомів мислення з однієї області знань в іншу; передбачати розвиток явищ і робити обґрунтовані висновки;

5) стимулювати процес переходу від мислення, заснованого на формальній логіці, до мислення, заснованого на діалектичній логіці; вдосконалювати вміння з використання законів і вимог формальної та діалектичної логіки в навчальній і пізнавальній діяльності учнів [5].

Одними із основних способів розвитку творчого мислення старшокласників є їхнє залучення до позанавчальної роботи за інтересами. Такою ж є ситуація і в галузі інформатики. Позанавчальна робота є органічною частиною всієї навчально-виховної діяльності школи, продовженням і розвитком процесу, здійснюваного на уроках, і підлягає загальним навчально-виховним задачам. Позанавчальна робота відкриває додаткові можливості для реалізації міжпредметних зв'язків інформатики з іншими предметами, у першу чергу з фізикою, математикою, хімією, біологією, малюванням, кресленням.

У загальнопедагогічному трактуванні позанавчальна діяльність являє собою різні види діяльності учнів виховного та навчального характеру, які організовуються та відбуваються у позанавчальний час [16, с.245]. Позанавчальна діяльність також може розглядатися як видове поняття по відношенню до навчально-виховного процесу. Серед робіт, присвячених цій проблемі, для нас є цікавими дослідження М.Г.Азанова, Л.Ф.Беликової, В.Ф.Бехтерева, Л.А.Бублика, Л.І.Калашникова, В.І.Лозової, А.В.Мудрика, С.В.Савченко, Н.Н.Срібної, О.Н.Чижа та ін. Аналіз робіт зазначених авторів дає досить повне уявлення про сутність поняття "позанавчальна діяльність".

Позанавчальна пізнавальна діяльність є складовою частиною навчально-виховного процесу, однією із форм організації вільного часу школярів, що являє собою систему дій, спілкування, яка заснована на добровільності пізнання у вільний від обов'язкового навчання час і спонукається пізнавальними потребами й особистими інтересами школярів [11; 15]. Головною метою позанавчальної діяльності в усіх її формах є залучення учнів до участі у дослідницькій діяльності, стимулювання їх ініціативності та самостійності, у розвитку індивідуальних інтересів і здібностей, формування потреби у пізнанні, розвиток творчості, удосконалення знань, розширення світогляду, збагачення досвіду учнів, розкриття, становлення, розширення інтересів, формування мислення учнів, умінь використовувати здобуті знання, умінь самоосвіти й самовиховання, стимулювання підлітків до самовиховання й "розумного" проведення відпочинку. Така діяльність дозволяє дуже виразно розкривати так потреби школярів як активна діяльність та самоствердження, дає можливість старшокласникам виступати в нових соціальних ролях, які відрізняються від звичної ролі учня.

Тобто, це особлива сфера, де учні можуть задовольняти особистісні потреби в самоперевірці, самооцінці власного "Я". Це, так звана, зона активного спілкування, в якій задовольняються потреби в контактах.

Не дивлячись на тісний зв'язок з навчальною роботою, позанавчальна має ряд відмінностей: 1) участь учнів у позанавчальній роботі є добровільною, а на навчальному занятті – обов'язкова; 2) позанавчальні заходи мають невимушений характер; 3) різноманітні позанавчальні заходи виключають контроль у вигляді оцінки вмінь, навичок, знань; 4) позанавчальна робота порівняно з навчальною надає більші можливості для прояву самостійності учнів, їхньої ініціативності та творчості [9].

У позанавчальній діяльності старшокласник не просто відтворює те, що засвоює, а й розвиває, доповнює знання та навички, удосконалює їх. Саме в цьому полягає принцип творчої поведінки та ведення методики позанавчального педагогічного процесу, яка будується на обов'язковому заохоченні різностороннього творчого самовираження старшокласника. Тому важливого значення набуває розгляд позанавчального педагогічного процесу як цілісної системи неперервної освіти, формування її в специфічних умовах життєдіяльності – в сфері дозвілля. Найбільш характерними особливостями даної сфери є невимушене, неформальне спілкування та самовираження, вільний вибір форм та засобів діяльності, їхнє використання на власний розсуд.

Як відмічає В.В.Малев, позакласна робота з інформатики завжди носить міжпредметний характер через різноманітність можливостей і засобів, що надаються комп'ютером та інформаційними технологіями. Комп'ютерні методи можуть з успіхом застосовуватися в позакласній роботі з інформатики, фізики, іноземних мов, образотворчого мистецтва, географії та ін. Специфіка таких видів позакласної роботи полягає в тому, що відповідні заняття об'єднують учнів з різними інтересами, а ведуть їх вчителі інформатики та відповідного предмету, оскільки зазвичай вчителі-предметники не володіють достатньою мірою інформаційними технологіями [12].

Позанавчальна пізнавальна діяльність школярів може бути організована в формі факультативів, гуртків пізнавальної спрямованості, наукової спільноти учнів, інтелектуальних клубів, бібліотечних вечорів, дидактичних театрів, пізнавальних екскурсій, олімпіад, вікторин та ін. Організація позанавчальної діяльності учнів можлива як в межах загальноосвітнього навчального закладу, так і у позашкільному закладі.

Гурток є найбільш гнучкою та індивідуальною формою роботи з творчими особистостями. У роботі гуртку дуже часто беруть участь учні різних вікових категорій, та займаються в більшості випадків ті учні, хто має підвищений інтерес до предмету. Робота гуртка має більшу ефективність, якщо він об'єднує відносно стабільний склад учнів та працює за заздалегідь розробленою програмою. Програма роботи гуртка повинна передбачати не тільки доповіді вчителя та розроблені практичні завдання для учнів з покроковими підказками до їх виконання, а й активну участь у ролі юних дослідників самих гуртківців, яка може бути реалізована під час створення веб-сайту, проведення тематичних вечорів, участь в організації та проведенні тижнів (місячників) з інформатики, олімпіад, науково-дослідних проектів тощо.

Основними напрямками роботи гуртків з інформатики є: 1) основи роботи з прикладними програми навчального та спеціального призначення з метою подальшою їх використання для розв'язування різних завдань; 2) поглиблення знань та умінь роботи із прикладними програмами загального призначення з метою підготовки учнів до турнірів, олімпіад та використання здобутих практичних навичок під час демонстрації розроблених власних проектів; 3) робота з електронною поштою та браузерами для перегляду гіпертекстових сторінок, форумами для подальшої роботи в різноманітних проектах; 4) пошук інформації в глобальній мережі Інтернет за допомогою використання різноманітних пошукових систем; 5) мова HTML та створення вебсторінок; 6) створення растрових та векторних графічних зображень; 7) основи алгоритмізації та програмування; 8) розробка науково-дослідних проектів та ін.

Гурткова робота має одну з найбільших переваг в порівнянні із звичайними уроками, яка полягає в тому, що вона дає можливість більш частіше враховувати та всебічно розвивати здібності й нахили учнів, оскільки різноманітність пристроїв, які вивчаються та використовуються в роботі гуртків, різний рівень складності завдань, необхідність широких теоретичних і практичних знань з інформатики та інших предметів дають змогу задовольнити інтереси всіх членів гуртка незалежно від їхнього віку, наявних здібностей, отриманих знань, умінь та навичок, здобутого досвіду шляхом продуманого добору загальних тем занять та тематик індивідуальних завдань і проектів.

Великого значення в ефективності роботи гуртків має правильна робота учнів з різноманітними джерелами інформації. При цьому необхідно враховувати той факт, що їхній попередній досвід роботи з навчальною літературою дуже часто є недостатнім. Тому їхні уміння і навички роботи з літературою з інформатики необхідно цілеспрямовано та систематично розвивати. Цьому сприяє:

- якомога повна відповідність літературних джерел до напрямів пізнавальних інтересів старшокласників;
- систематичне використання додаткових літературних джерел під час вивчення інформатики (на уроках, у домашній та позанавчальній діяльності);
- цілеспрямована діяльність вчителя з метою навчання учнів загальним прийомам правильної роботи з літературними джерела;
- постановка спеціальних завдань, що вимагають використання додаткових літературних джерел з інформатики та контроль за їх виконанням тощо.

Основними компонентами, які сприяють виробленню умінь та навичок правильної та ефективної роботи учнів з літературними джерелами з інформатики, є такі уміння: логічно (структурно) осмислювати текст; читати з розумінням; виділяти та запам'ятовувати головне; акцентувати свою увагу та тій чи іншій основній думці, що виражена у тексті; творчо переробляти інформацію; складати план, тези, конспект з теми та ін.

Розглянемо основні типи завдань на роботу з літературними джерелами, які можна пропонувати старшокласникам:

- Завдання, що формують та розвивають *уміння вибіркового читання* додаткової літератури з інформатики. Такі завдання, зазвичай, виражені у формі запитань, відповіді на які явно або опосередковано містяться у заданій для вивчення додатковій літературі.
- Завдання, що формують *здатність зіставляти* нові знання, отримані при читанні додаткової літератури, з уже засвоєними знаннями.
- Завдання, що формують *здатність застосовувати* нові знання, отримані при читанні додаткової літератури. Наприклад, при вивченні будь-якого нового програмного продукту учням пропонується застосувати його при виконанні практичних завдань.
- Завдання, що формують *уміння систематизувати* прочитане. Такі, наприклад, завдання: підготувати доповідь по прочитаному; прореферувати книгу (розділ книги); скласти таблицю (діаграму, схему) по прочитаному тощо.
- Завдання, що сприяють закріпленню *умінь аналізувати* прочитаної літератури. Підготовка карток для картотеки статей. Кожен учень отримує журнал (або підбірку журналів), продивляється його та відбирає цікавий матеріал, після чого заповнює відповідні картки-анотації. Це

сприяє проявленню та вихованню в учнів професійного інтересу до науково-популярної та спеціальної літератури. У межах цього виду роботи можна здійснювати навчання учнів цілеспрямованому пошуку інформації у мережі Інтернет, інформаційний обсяг якої є необмеженим. Результатом цієї роботи може бути створений власний Інтернет-каталог з різноманітних тематик.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновки, що гурток є дійсно найбільш гнучкою, глибоко індивідуальною формою роботи з творчими особистостями, оскільки заняття старшокласників у гуртках з інформатики допомагає не тільки удосконалити їхні знання з предмету, а також допомагає їм розвинути в собі такі якості як грамотність, самостійність, алгоритмічність, творчість, а також уміння здійснювати самоаналіз власних результатів роботи, здобувати навички роботи з науково-популярною літературою, публічного виступу, уміння відстоювати та обґрунтовувати власну точку зору тощо. Найчастіше результат своєї роботи у гуртку старшокласники мають змогу продемонструвати під час участі в турнірах, олімпіадах з інформатики та інформаційних технологій, а також на конкурсах-захистах науково-дослідних робіт МАН.

Література та джерела

1. Boden M.A. Creativity and artifical intelligence / M.A.Boden // Artifical Intelligence. – 1998. – V. 103. – P. 347-356.
2. Guilford J. The nature of human intelligence / J.Guilford. – N.Y., 1967. – 538 p.
3. Батюшков Ф. Творчество // Энциклопедический словарь Ф.А.Брокгауз и И.А. Ефрон. – Спб., 1901. – Т. 32. – С.729-730
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: [избр. психол. тр.] / А.В.Брушлинский – М.: Воронеж: Ин-т практ. Психологии: МОДЭК, 1996. – 392 с.
5. Вітвицька С.С. Формування творчого мислення в учнів старших школярів / С.С.Вітвицька // ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 1999. – № 3. – С.75-79
6. Володина Е.В. Педагогические условия развития творческого мышления у школьников в процессе преподавания математики: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В.Володина; [Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева]. – Чебоксары, 2004. – 252 с.
7. Гут Р. О творчестве в науке и технике / Р.Гут // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С.130-139
8. Загальна психологія / За заг. ред. акад. С.Д.Максименка. Підручник. – [2-ге вид., переробл. і доп.] – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
9. Кашпур Т.О. Особливості організації позанавчальної роботи з учнями / Т.О.Кашпур, Р.Песляк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/13_EISN_2013/Pedagogica/2_136577. doc.htm>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
10. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психіки / А.Н.Леонтьев. – М., 1972. – 584 с.
11. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В.І.Лозова, Г.В.Троцко / Харк. держ. пед. ун-т. ім. Г.С.Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с.
12. Малев В.В. Общая методика преподавания информатики: Учебное пособие / В.В.Малев. – Воронеж : ВГПУ, 2005. – 271 с.
13. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер., 2003. – 392 с.
14. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: Соврем. Слово, 2005. – 720 с.
15. Педагогический энциклопедический словари / гл. ред. Б.М.Бим-Бад, ред. кол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
16. Педагогіка вищої школи: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Під ред. В.Л.Ортинського. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
17. Петровский А.В. Теоретическая психология: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 496 с.
18. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972. – 306 с.

В статье проанализированы подходы педагогов к пониманию сути понятий "творчество", "творческое мышление" и "внеучебная деятельность", а также даны определения понятий "мышление", "развитие творческого мышления" и "кружок". Рассмотрены основные предпосылки развития творческого мышления, а также описаны основные формы организации внеучебной деятельности по информатике; приведены ряд отличий внеучебной деятельности по сравнению с уроком как основной формой традиционной организации учебно-воспитательного процесса. В статье рассмотрены пути и возможности развития творческого мышления старшеклассников на кружке по информатике.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, развитие творческого мышления, внеучебная деятельность, кружок по информатике.

The article analyses the approaches of teachers to understanding the essence of concepts “creativity”, “creative thinking” and “extracurricular activities”. The discloses such concepts as “thinking”, “development of creative thinking” and “section”. The author has considered the basic prerequisites for the development of creative thinking in the article; has described the main forms of extracurricular activities on computer sciences. In the article some differences of extracurricular activities are given compared with lesson as the basic form of the traditional organization of the educational process. The ways and means of development of creative thinking of senior pupils in a lessons of section of the computer sciences have been mentioned. The author has described such forms of work in section which help to develop creative thinking as: solving practical tasks of applied character, analysis of the literature, public presentation of the research results, registration of results of the research as a scientific works. Article describes that pupils can demonstrate their of acquired skills and abilities in such process as: taken part of tournament, olympiads of computer sciences (programming) and informational technologies, competition representation of scientific research of Junior Academy of Sciences.

Key words: creativity, creative thinking, development of creative thinking, extracurricular activities, section of computer sciences.

УДК 378.1.011.31

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Потапчук Ольга Ігорівна
м.Тернопіль

У статті розкриваються сутнісні характеристики понять «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови» в загальному розумінні. Визначено організаційно-педагогічні умови, які сприяють формуванню готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій до професійної діяльності з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Охарактеризовано визначені організаційно-педагогічні умови та розкрито способи їх реалізації в процесі професійної підготовки кваліфікованих фахівців.

Ключові слова: педагогічні умови, організаційно-педагогічні умови, готовність, інженер-педагог, інформаційно-комунікаційні технології, професійна діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування кваліфікованого фахівця залежить від середовища, в якому він формується і конкретних умов, під впливом яких відбувається навчальний процес. Тому для здійснення аналізу готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій є необхідним визначити серед існуючих організаційно-педагогічних умов ті, які забезпечуватимуть ефективний процес формування готовності до професійної діяльності майбутнього фахівця інженерно-педагогічної спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Предметом значної кількості досліджень стають педагогічні умови реалізації навчальних процесів, проте в сучасній науці існують певні розбіжності в тлумаченні самого поняття «педагогічна умова». Так, досліджуючи поняття «педагогічні умови», український науковець В.Манько вважає, що вони створюють взаємозв'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [2, с.159].

Досліджуючи організацію процесу навчання О. Пюра стверджує, що важливим є створення сприятливих педагогічних умов. Термін «педагогічні умови» він тлумачить, як сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених чинників, які забезпечують бажану ефективність навчального процесу та сприяють досягненню зазначених цілей [5, с.172]. Поняття «педагогічні умови»

Дослідник К.Біктагіров подає поняття «педагогічні умови» як сукупність обставин, за яких компоненти навчального процесу представлено в найкращому взаємозв'язку і створюють атмосферу співпраці між учителем та учнями, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а учням – успішне навчання [1, с.5].

Під «педагогічними умовами» А.Алексюк, А.Аюрзанайн і П.Підкасистий розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) і внутрішні (індивідуальні властивості студентів: стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [4, с.85].

Організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу. На думку Б. Чижевського організаційно-педагогічні умови відображають «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [8, с.82].

На основі аналізу досліджень робимо висновки, що немає однозначного трактування понять «педагогічні умови» і «організаційно-педагогічні умови».

Мета дослідження – здійснити обґрунтування поняття «педагогічні умови»; визначити та дати сутнісну характеристику організаційно-педагогічним умовам, які найбільшою мірою сприяють формуванню готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізувавши та узагальнивши сутнісні характеристики запропонованої вище дефініції робимо висновок, що організаційно-педагогічні умови – це сукупність чинників підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ, націлених на формування у них професійних якостей, компетентностей та готовності до професійної діяльності.

Під час визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій ми враховуємо сучасні вимоги суспільства до кваліфікованого фахівця і вважаємо, що організація підготовки інженерів-педагогів повинна бути з використанням засобів ІКТ, що сприятиме модернізації навчального процесу. ІКТ стимулюватимуть у студентів розвиток готовності до майбутньої професійної діяльності та сприятимуть розширення коло їх навичок. Розглянемо організаційно-педагогічні умови як важливі чинники, умови, методи й засоби, що мають позитивний вплив на розвиток готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та педагогічних спостережень, результатів експертного опитування й узагальнення виявлених недоліків підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ встановлено, що ефективний вплив на процес їх підготовки із застосуванням засобів ІКТ у професійній діяльності забезпечуватимуть такі організаційно-педагогічні умови:

- сформованість мотивації до здійснення професійної діяльності на основі ІКТ;
- підвищення професійної компетентності викладачів дисциплін, в яких використання ІКТ має домінуючий характер;
- введення засобів сучасних ІКТ у процес підготовки студентів на різних етапах навчання;
- створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі КТ у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Перша організаційно-педагогічна умова – *сформованість мотивації до здійснення професійної діяльності на основі ІКТ*. Зазначимо, що готовність майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ до використання інформаційно-комунікаційних технологій залежить від мотивації майбутнього фахівця та ступеня сформованості його ціннісних орієнтацій. Вважаємо, що мотивація є передумовою поведінки особистості, яка спрямовує, організовує і надає їй значущості. Мотивація – це головний чинник поведінкової активності, збудник особистості до певних дій, причому до одних і тих самих дій може спонукати кожного інший мотив [6, с. 287]. Поняття «мотив» у сучасній психології не має однозначного тлумачення, існує чимала кількість розходжень у деталях. Тому, робимо висновок, що мотив лежить в основі обрання дій, які виконує особа.

Оскільки, ми досліджуємо роль мотивації з погляду

підвищення рівня зацікавленості до навчального процесу майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ, тому більш детально розглянемо поняття навчальної мотивації. Вказана мотивація приводить у дію емоційно-вольову сферу особистості і дає змогу студентам визначити цілі та форми навчальної діяльності. Вона зумовлена такими чинниками як: особливості та організація навчального середовища, особистісні якості викладача, специфіка навчальної дисципліни, якості студентів, як особистостей.

Ми дійшли висновку, що в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ формування мотивації до здійснення професійної діяльності має вагоме значення. Ця організаційно-педагогічна умова забезпечує зацікавленість до вивчення навчального матеріалу, сприяє активній участі студентів у виконанні завдань, набуттю майбутніми фахівцями необхідних компетентностей і формуванню позитивного ставлення до обраної професії.

Професійна готовність майбутнього фахівця формується під домінуючим впливом діяльності викладача, який є основним транслятором освітнього досвіду. Тому вважаємо, що реалізація організаційно-педагогічної умови – *підвищення професійної компетентності викладачів дисциплін, в яких використання ІКТ має домінуючий характер* – залежить від рівня компетентності викладацького складу вищого навчального закладу, підвищення професійної компетентності викладачів дисциплін, в яких використання ІКТ має домінуючий характер. Формування високого рівня готовності інженерів-педагогів у галузі КТ до професійної діяльності є неможливим без забезпечення вищого навчального закладу кваліфікованими, висококомпетентними викладачами.

Професіоналізм викладача виявляється в умінні бачити і формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення. Тому, професіоналізм дій педагога має значний вплив на ефективність навчально-виховного процесу. У праці В.Салова зазначено, що «викладач вищого навчального закладу є особистістю, яка за змістом професійної діяльності повинна мати сукупність універсальних якостей. Основними з них є здатність бути організатором, оратором, аналітиком, психологом. Від викладача вимагається не лише означені природні здібності, а й величезний розумовий, фізичний, емоційно-вольовий потенціал» [7, с.103].

Застосування інновації у сфері організації змісту і технологій освітнього процесу, на даний час самоцільно не забезпечують повною мірою того рівня підготовки фахівців, який передбачає сучасне соціальне замовлення професійно-технічної освіти. Тому вважаємо, що актуальним є оновлення системи вищої освіти у напрямі підвищення компетентності педагогічних працівників до інноваційної, пошукової діяльності і освоєння педагогічних новацій, які неможливі без використання засобів ІКТ.

Розглядаючи реалізацію наступних організаційно-педагогічних умов (*введення засобів сучасних ІКТ у процес підготовки студентів на різних етапах навчання; створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі КТ у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності*), ми опирались на положення «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», в якій сказано, що пріоритетним завданням розвитку освіти на сьогоднішній день є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, використання яких забезпечує удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Вирішуватися це має такими шляхами:

- створенням інформаційної системи підтримки освітнього процесу, спрямованої на реалізацію її основних функцій;
- стовідсотковим забезпеченням навчальними комп'ютерними комплексами навчальних закладів державної форми власності;
- створенням електронних підручників та енциклопедій навчального призначення;
- через розвиток мережі електронних бібліотек на всіх рівнях освіти;
- забезпеченням навчально-виховного процесу засобами ІКТ та можливістю доступу закладів освіти до світових інформаційних ресурсів;
- створенням системи інформаційно-аналітичного забезпечення у сфері управління навчальними закладами, інформаційно-технологічного забезпечення моніторингу освіти тощо [3].

У процесі реалізації третьої організаційно-педагогічної умови (*введення засобів сучасних ІКТ у процес підготовки студентів на різних етапах навчання*) вважаємо за доцільне використати засоби сучасних ІКТ (ноутбуки, нетбуки, планшети, смартфони, портативні ПК тощо).

Використання відеоуроків і тренажерів у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів потребує від викладача вміння їх використовувати і знання дидактичних можливостей використання. Отже, перелічені вище засоби навчання є ефективним елементом управління пізнавальною діяльністю студентів у руках лише досвідченого педагога, який вміє використовувати дидактичний матеріал на різних етапах заняття, залежно від його структури і типу:

- під час мотивації вивчення нового матеріалу, як елемент активізації навчально-пізнавальної активності студента;
- під час пояснення нового матеріалу, як складова формування нових знань;
- під час закріплення вивченого матеріалу та узагальнення знань, як елемент повторення вивченого на занятті;
- для визначення рівня знань, як перевірно-оціночна складова підготовки інженера-педагога.

Аналізуючи організаційно-педагогічну умову – *створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі КТ у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності*, ми дійшли висновку, що вступ України в світовий освітній простір суттєво змінює підходи до організації навчального процесу в системі вищої освіти. На сьогоднішній день спостерігається стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, який сприяє появі інтерактивного навчання.

Інтерактивне навчання – це навчання в процесі спілкування, взаємодії студентів один з одним, із засобами учіння та навчальним середовищем. Такий вид навчання передбачає спілкування, комунікації, коли сама навчально-комунікаційна діяльність перетворюється в засіб навчання [2, с. 156].

Впровадження інтерактивного підходу у навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах повинно забезпечувати:

- показник теоретичних знань на рівні сучасних досягнень науки;
- конкурентоспроможність набутих компетентностей на ринку праці;
- уміння використовувати набуті знання в професійній діяльності на необхідному рівні;
- формування творчої особистості інженера-педагога та особистісно-професійних якостей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій – це вплив сукупності чинників на майбутнього фахівця, що забезпечує позитивні зміни професійної підготовки та дає змогу підвищити рівень сформованості готовності до професійної діяльності

інженера-педагога. Визначено організаційно-педагогічні умови (сформованість мотивації до здійснення професійної діяльності; підвищення професійної компетентності викладачів тих дисциплін, в яких використання ІКТ має домінуючий характер; введення засобів сучасних ІКТ у процес підготовки студентів на різних етапах навчання; створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі КТ у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності), кожна з яких охарактеризована та описана методика їх реалізації в контексті нашого дослідження. Ці умови допоможуть забезпечити якісну організацію освітнього процесу, формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ.

Перспективами подальшого дослідження у даному напрямку є розроблення дієвого механізму реалізації організаційно-педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Література та джерела

1. Биктагиров К.Л. Дидактические условия обучения татарскому языку: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования" / К.Л.Биктагиров. – Казань, 1973. – 37 с.
2. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В.М.Манько // Соціалізація особистості: зб. наукових праць Національного педагогічного університету ім. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С.153-161
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]: (Проект). – Режим доступу: <http://mgu.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=655:-2012-2021-&catid=23&Itemid=89>. − Загол. з екрану. − Мова укр..
4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посіб. / А.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, П.І.Підкасистий, В.А.Козаков [та ін.]. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.
5. Пюра О.С. Педагогічні умови формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів / О.С.Пюра // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: наук.-теорет. зб. Педагогіка. Психологія. Філософія. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 22. – С.171-174
6. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум. – Питер: [б. и.]. 2002. – 432 с.
7. Салов В.О. Основи педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / В.О.Салов. – Дніпропетровськ: Національний гірничий ун-т, 2003. – 183 с.
8. Гилюн О.В. Освітні мотивації студентської молоді / О.В.Гилюн // Грані: наук.- теорет. і громад.-політ. альманах / Дніпропетр. нац. ун-т ім. О.Гончара Центр соц.-політ.дослідж. – Д., 2012. – No1(81). – С.102-104
9. Чижевський Б.Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чижевський Борис Григорович. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 249 с.

В статье раскрываются сущностные характеристики понятий «педагогические условия», «организационно-педагогические условия» в общем смысле. Определены организационно-педагогические условия, способствующие формированию готовности будущих инженеров-педагогов в области компьютерных технологий в профессиональной деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий. Охарактеризованы определены организационно-педагогические условия и раскрыто способы их реализации в процессе профессиональной подготовки квалифицированных специалистов.

Ключевые слова: педагогические условия, организационно-педагогические условия, готовность, инженер-педагог, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная деятельность.

The article covers the essential characteristics of the concepts of "pedagogical conditions", "organizational and pedagogical conditions" in a general sense. To carry out the analysis of future engineers-teachers to use information and communication technologies it is essential to identify among existing organizational and pedagogical conditions those which provide effective preparedness for the formation of future professional specialist engineering-teaching profession. Therefore, we have identified and characterized the organizational and pedagogical conditions and discovered ways to implement them in the training of qualified professionals. The research of the article is to make study the concept of "pedagogical conditions"; identify and give the essential characteristics of the organizational and pedagogical conditions that are most conducive to the formation of future engineers-teachers to professional activities with the use of information and communication technologies. These requirements help ensure high-quality organization of educational process, formation of professional readiness of future engineers-teachers in the field of computer technology.

Key words: the organizational and pedagogical conditions, availability, engineer-teacher, information and communication technologies (ICT), professional activity.

УДК 378.001

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Пришляк Оксана Юріївна
м.Тернопіль

У статті розкрито доцільність і необхідність упровадження інноваційних методів у процес навчання іноземної мови майбутніх педагогів у вищих закладах освіти. Розкрито вплив гуманістичної концепції навчання на вибір сучасних методів навчання іноземної мови; схарактеризовано суть методу «тихого» навчання (The Silent Way), методу «громади» (Community Language Learning), методу нейролінгвістичного програмування (Neuro-Linguistic Programming), сугестивного методу та інших.

Ключові слова: навчання іноземної мови, технології навчання, методи навчання, мотивація навчання, інформаційне середовище.

Постановка наукової проблеми та її значення. Українськими дослідниками і практиками здійснено значний вклад у вивчення і розробку теоретичних і практичних підходів оновлення сучасної системи вищої освіти, процесу професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих закладах освіти, інноваційних технологій навчання. Особливої актуальності в сучасних умовах набуває проблема упровадження інноваційних технологій, спрямованих на мотивацію студентів до професійного навчання, актуалізацію формування готовності до професійної діяльності, професійно-зумовлених особистісних якостей, до іншомовного професійного спілкування. Упровадження інноваційних технологій є вагомим способом вирішення проблемних ситуацій, які виникають як перед системою вищої освіти щодо підготовки компетентних і конкурентно здатних фахівців, так і перед споживачами освітніх послуг.

Аналіз досліджень із цієї проблеми. Основним проблемам інноваційних підходів в сучасній теорії і практиці освіти присвячені роботи І.Бома, Л.Буркової, Л.Ващенко, Л.Даниленко, Д.Джонсона, П.Дроб'язка, О.Дусавицького, В.Живодьора, О.Козлової, М.Крюгера, Дж.Мейерса, Н.Погрібної, С.Подмазіна, О.Попової, І.Пригожина, Г.Селевка, К.Ушакова, Н.Федорової, А.Хуторського та інших.

Із посиленням міжнародних контактів України з іншими державами, інтенсифікації інформаційних потоків у сучасному світі значно активізувався інтерес до вивчення іноземних мов, оскільки готовність до іншомовного професійного спілкування є необхідною вимогою сьогодення. Це ставить класична методика навчання іноземної мови у вищих закладах освіти вимагає нових підходів: ми, як: авторитарний стиль викладання, орієнтація на середнього студента, використання монологу як домінуючої форми навчальної діяльності; комунікативний метод зводиться до однієї цілі, а саме виразу інформації на іноземній мові, а знання – до безособової інформації; відсутністю зацікавленості студентів до знання; знання іноземної мови підмінюється знанням текстів та граматичних правил; мало уваги приділяється репродуктивним видам діяльності, таким як аудіювання, читання, письмо.

В сучасних умовах виконано низку досліджень, присвячених вивченню ефективності застосування традиційних та інноваційних методів як засобів підвищення якості засвоювання іноземної мови студентами. Проте педагогічна практика свідчить, що питання оптимальності методів навчання іноземної мови є багатогранним і вимагає спеціальних наукових досліджень.

Мета статті – розкрити необхідність і доцільність упровадження інноваційних методів навчання іноземної мови майбутніх педагогів у вищих закладах освіти.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. На теоретичне осмислення і практичну реалізацію технологій іноземної мови у середині XX століття значний вплив мала гуманістична концепція навчання, суть якої полягає в орієнтації при виборі технології навчання на особистість студента, на його інтереси, індивідуальні особливості та побажання. Таким чином, концепція навчання іноземної мови зазнає переорієнтації з особистості викладача та методів викладання на особистість студента та методи його навчання. Гуманістичний підхід стимулював появу альтернативних (інноваційних) методів навчання іноземної мови: методу «тихого» навчання (The Silent Way), методу «громади» (Community Language Learning), методу нейро-лінгвістичного програмування (Neuro-Linguistic Programming), суггестивного методу тощо [1, с.5].

Метод «тихого» навчання, заснований К.Гаттеньо, полягає в тому, що викладач у процесі навчання іноземної мови говорить на занятті якомога менше. Навчання у тиші сприяє процесу мислення, концентрації студентів при виконанні завдання [2, с.81]. Переваги цього методу полягають у стимулюванні самостійності студентів, формуванні внутрішньої мотивації та активізації використання у процесі навчання дидактичного матеріалу.

Метод «громади», розроблений психологом Ч. Курраном, характеризується тим, що студенти беруть акивну участь у визначенні змісту та обранні оптимального для них темпу та режиму роботи. При цьому викладач виступає скоріше у ролі «радника», ніж керівника навчального процесу.

Метод нейро-лінгвістичного програмування (НЛП) був заснований Джоном Гріндером та Ричардом Бендлером (університет Санта-Круз, США). Ключовим поняттям цього методу є програмування, що вказує на спосіб, за допомогою якого організується процес мислення студентів для досягнення поставлених цілей. Нейро-лінгвістичне програмування визнано новим напрямом у методиці навчання іноземної мови, що дозволяє успішно розкрити та активізувати резервні можливості особистості в процесі занурення в іноземний мовний та мовленнєвий простір. Особливість нейро-лінгвістичного програмування полягає у тому, що від впливає на спосіб мислення особистості, від якого залежать її досягнення в цілому.

Інтеграція програмно-технічних засобів, засобів зв'язку, інформаційних ресурсів та запасів знань у єдиному інформаційному просторі стають основними чинниками трансформації сучасного світового простору. Студенти мають можливість проглядати і прослуховувати аудіо- і відеоматеріали, записані носіями мови, що вивчається ними, і, таким чином, корегувати свою вимову. Доцільно також використовувати вправи на відпрацьовування конкретного звуку, що є можливим і практикується на заняттях із застосуванням традиційних методів. Отже, для досягнення необхідного результату – формування комунікативних умінь і навичок при оволодінні іноземною мовою – варто комбінувати різні підходи. Вміле застосування окремих організаційних форм, методів і прийомів допомагає значно підвищити мотивацію студентів та ефективність процесу навчання [2, с.56].

Різна за сутністю мета навчання іноземної мови впливає на вибір технологій її досягнення. Закономірно, що навчання іноземної мови має носити чітко визначену мотивацію, ступінь її важливості для студента. Ступінь мотивації впливає на характер процесу навчання, зацікавленість в якості його результатів. Мотивація визначає і конкретизує мету навчання.

Загальновідомо, що важливим принципом навчання

іноземної мови є принцип комунікативності. Цей принцип передбачає навчання іноземній мові на основі комунікації і він лежить в основі сучасних інноваційних технологій навчання.

При застосуванні мови в якості інструменту спілкування більш суттєвими механізмами досягнення мети навчання іноземної мови є живе спілкування з носіями цієї мови, а при відсутності такої можливості – використання діалогічного мовлення. При цьому мовлення є продуктивним різновидом мовної діяльності, за допомогою якої одночасно з аудіюванням здійснюється мовне спілкування суб'єктів. Всі розмовні теми, які вивчаються в рамках програми, розподілені як ситуативно-тематичні цикли, які включають типові для молоді ситуації, що торкаються проблем соціально-культурної, професійно-трудової, сімейно-побутової сфер.

Такі діалоги сприяють розвитку умінь об'єктивного сприймання дійсність і людей, уміння спілкуватись в різних ситуаціях, уміння співпрацювати в різних видах діяльності. Це формує потребу в спілкуванні і привчає до участі у вільному володінні мовою. При цьому студенти не тільки оволодівають певними граматичними, лексичними та фонетичними елементами мовної системи, а й вчаться використовувати їх в практичних життєвих ситуаціях.

Оволодіння іноземною мовою має передбачати й базуватися на безпосередньому доступі студентів до культури інших народів, забезпечуючи уже в процесі навчання діалог культур. Культура спілкування на рідній мові виступає основою для спілкування іноземною мовою. При цьому студенти мають змогу порівняти образ світу, специфічний для кожної культури і для мови, яка її обслуговує.

Процес живого спілкування іноземною мовою має враховувати зміни розвитку мови, сучасний стан мови. Проте це не означає відхід від літературної мови, що спостерігається в сучасних умовах в живому спілкуванні, перехід на сленгові варіанти. Кожний діалоговий процес має бути мотивованим, викликати зацікавленість, бути оригінальним за специфікою психологічних, соціальних та професійних якостей партнерів та відповідати рівню їх підготовки. При цьому роль викладача є визначальною як за якість підготовки навчальних матеріалів, так і відносно контролю процесу та його результатів.

Важливим аспектом у навчанні іноземної мови студентів вищих закладів освіти є забезпечення фахового спрямування її вивчення. Такий підхід вимагає не тільки вивчення спеціальних фахових понять, але і їх точного використання в контексті застосування. Складність їх використання зумовлена необхідністю їх розуміння на рідній мові та наявність відповідних аналогів в іноземній мові, що не завжди можливе. Ця теза актуальна для вищих закладів освіти, особливо при визначені послідовності засвоєння фахової підготовки на рідній, а потім і на іноземній мовах.

Дієвими у навчанні іноземної мови є вміле використання групової та індивідуальної форм навчання. Стосовно групових форм організації навчання студентів зазначимо, що більш ефективною є робота в невеличких за складом групах, у яких створюються сприятливі умови для здійснення комунікативної організації оволодіння мовою. Таким групам притаманні: атмосфера взаємної довіри, розуміння та підтримки; узгодження дій членів групи; атмосфера взаємної підтримки і взаємодовіри; кооперація членів групи при виконанні завдань. Навчальна робота в них відбувається на фоні позитивного емоційного настрою студентів, підтримки та довіри, впевненості та віри у власні сили, необхідної для іншомовної комунікації.

Важливу роль у формуванні комунікативних умінь та навичок відіграє індивідуальний підхід. Мова стає засобом самовираження, тобто мовою задоволення, де основною рушійною силою виступає дія як велика мета освіти. У процесі роботи над діалогами розкриваються особливості студента. Ці особливості найбільш суттєво проявляються у процесі реалізації теорії множинного інтелекту, в якій використовуються постулати нейролінгвістичного програмування, але основу її складають сенсорні якості особистостей. Теорія множинного інтелекту розглядає різноманітні аспекти найбільш ефективного навчання, основу якого визначає психічна та інтелектуальна здатність людини до оволодіння розумовими діями та операціями. Глибина та деталізація обробки, як і її результат, залежить від типу інтелекту. Існує, на погляд фахівців, вісім типів інтелекту: логічно-математичний, що визначає здібності логічно оперувати формалізованими образами та поняттями (притаманний дослідникам); вербально-лінгвістичний, що передбачає здібності логічного аналізу до явищ та проблем, визначених вербально (притаманний представникам гуманітарних професій); візульно-просторовий, що виражає здібності до відображення засобами візуалізації реальної дійсності (притаманний артистам, художникам та ін.); естетичний, що враховує здатності відображення особистістю дій та емоцій своїм тілом (притаманний акторам, спортсменам); музично-ритмічний, що притаманний музикантам; натуралістичний, який передбачає прояв почуттів до природи, оточуючої дійсності (притаманний ботанікам, зоологам); екстравертний, що передбачає схильність людини до спілкування, громадської роботи (притаманний політикам, громадським діячам); інтравертний, що враховує здібності людини до глибокого всебічного аналізу внутрішнього та зовнішнього світу і явищ в ньому [3, с.47].

Студенти, яким притаманний логіко-лінгвістичний тип інтелекту, на думку дослідників, вивчають іноземні мови з більшим зацікавленням; вони більш успішно виконують завдання на порівняння явищ, заповнення пропущеної інформації, логічних побудов, графічне уявленню об'єктів, тощо.

Вербально-лінгвістичний тип інтелекту спонукає відповідну категорію студентів до логічних побудов змісту, спроб переконання інших відносно своєї точки зору, чіткого викладення проблем, простого запам'ятовування інформації, точного використання термінів та понять.

Аналогічно можна надати характеристику особливостей навчання іноземної мови студентів, яким притаманні інші типи інтелекту. При всьому цьому вважаємо за доцільне підкреслити таке: на фоні існуючих змін в усіх галузях людської діяльності, урахування бурхливого розвитку інформаційних технологій обробки та використання інформації, які відбуваються в сучасних умовах, необхідно впроваджувати нові підходи в освіті та удосконалювати способи оволодіння новими знаннями, формування професійних вмінь і навичок усіх учасників навчального процесу. При цьому доцільно звертати увагу не тільки на комплексне використання можливостей інформаційних технологій, але й урахування індивідуальних можливостей та здібностей студентів при навчанні іноземних мов, що сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу в цілому.

Сучасні підходи до навчання іноземної мови пропонують перехід на інтенсифікацію навчання в часі. Ергономічні дослідження відносно засвоєння навчального матеріалу свідчать, що через добу без повторення вивченого матеріалу, рівень засвоєння знань знижується в середньому до 30%, а через п'ять – шість діб – до 15–20 % від можливих для засвоєння. Якщо інтервал між заняттями становить один – два дні з урахуванням необхідності повторення вивченого напередодні, то рівень знань вже становить 50 – 60 %. Тобто інтенсифікація за часом проведення занять суттєво впливає на результати засвоєння навчального матеріалу [4, с.115].

Отже, на сучасному етапі розвитку українського суспільства особливої актуальності набуває проблема формування суспільно-активної, творчої, компетентної особистості, яка здатна самостійно генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення. Останнім часом широкого розповсюдження в педагогічній практиці набули інноваційні методи викладання, що сприяють підвищенню якості вивчен-

ня іноземної мови студентів вищих навчальних закладів. Підвищення якості навчання іноземної мови студентів вимагає від професорсько-викладацького складу вищих закладів освіти постійного вдосконалення методів навчання, упровадження інноваційних методів навчання, що вимагає від викладача високого рівня професійної компетентності.

Література та джерела

1. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка / Е.Г.Кашина. – Самара: Универс-групп, 2006. – 75 с.
2. Колесникова И. Англо-русский справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Колесникова, О. Долгина. – СПб: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001. – 224 с.
3. Карпова В. Н. Гуманистические стратегии обучения : использование теории множественного интеллекта на занятиях по иностранным языкам // Н.В.Карпова // Іноземні мови, 2007. – № 3. – С.21-24
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи: учебное пособие // Г.КСелевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 178 с.

В статье раскрыто целесообразность и необходимость внедрения инновационных методов в процесс обучения иностранного языка будущих педагогов в высших заведениях образования. Раскрыто влияние гуманистической концепции обучения на выбор современных методов обучения иностранного языка; охарактеризовано сущность метода «тихого» обучения (The Silent Way), метода «громады» (Community Language Learning), метода нейролингвистического программирования (Neuro-Linguistic Programming), суггестивного метода и других.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, технологии обучения, методы обучения, мотивация обучения, информационная среда.

The article deals with the feasibility and necessity of introducing the innovative methods in the process of foreign language teaching of future teachers in higher education institutions. The author has revealed the influence of humanistic concept of learning to preference of modern methods of learning a foreign language. The author characterized the method of "quiet" study (The Silent Way), the method of "community» (Community Language Learning), a method Neuro-Linguistic Programming and other methods. At present stage of development of the Ukrainian society of special importance is the problem of the formation of socially active, creative, competent person, which is able to generate new ideas, make innovative solutions. Recently, innovative teaching methods that improve the quality of learning a foreign language university students have become widely used in teaching practice. Improving the quality of foreign language teaching requires the continuous improvement of teaching methods, introduction of innovative teaching methods, high level of professional competence.

Key words: foreign language teaching, learning technology, teaching methods, learning motivation, information environment.

УДК 316.482 : 37.01 (477)

СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ І ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ВИСОКОМОРАЛЬНИЙ СУСПІЛЬНИЙ ВЗІРЕЦЬ У ПРОТИДІЇ СОЦІАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ

Рабійчук Сергій Олександрович
м.Хмельницький

У статті здійснюється аналіз закордонних і вітчизняних досліджень щодо становлення і розвитку проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій. З'ясовано пріоритетне значення цінностей і ціннісних орієнтацій в житті як конкретної людини, так і суспільства в цілому, їх місце як високоморальної системи, що ефективно протидіє соціальним конфліктам.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, особистість, соціум, соціальні конфлікти.

Постановка проблеми. Загальнонаукові засади дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій знаходять своє відображення у філософських та загальнометодологічних концепціях, в яких цінності трактуються в руслі проблем світогляду, основної мети життєдіяльності. Цінності характеризують об'єкти і доповнюють позитивне або негативне значення в життя конкретної людини чи, суспільства в цілому [4, с.13-17]. Моральний ціннісний взаємозв'язок розкривається як результат включення певного об'єкта у сферу інтересів людини та життєдіяльності.

Конфліктологія (від лат. Conflictus − зіткнення, зіткнення протилежних інтересів, поглядів; серйозна суперечність, гостра суперечка і грец. Logos - вчення) - наука про конфлікти. Ці конфлікти виникають: 1) всередині суб'єктів між різними психічними станами (потребами, інтересами, нормами, цінностями), 2) між різними людьми з однаковими або різними психічними станами, 3) між соціальними суб'єктами: соціальними спільнотами (виробничими, економічними тощо), соціальними інститутами (сім'я, школа, транспорт та ін.), соціальними організаціями (держава, політичні партії, профспілки тощо), націями, країнами, цивілізаціями тощо.

Життя людей і суспільства являє нескінченний ланцюг конфліктів, що супроводжуються психологічними стресами, значним збитком - матеріальним, культурним, людським. Саме в даному аспекті набуває актуальності місце цінностей і ціннісних орієнтацій в протидії та подоланні соціальних конфліктів.

Соціальний конфлікт з точки зору суб'єктно-діяльнісного підходу - це процес реалізації потреб та інтересів соціального суб'єкта і одночасно процес самоствердження і самовизначення його в певному соціальному середовищі, що має конкретно-історичний характер.

У цьому плані соціальний конфлікт являє собою протиборство соціальних суб'єктів з різними системами ціннісних орієнтацій у процесі реалізації своїх інтересів і самоствердження в соціальному середовищі.

Мета статті полягає в дослідженні проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій у працях вітчизняних та зарубіжних науковців в історичному і сучасному аспекті, як високомо-

рального суспільного взірця у протидії соціальних конфліктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В.Віденко у своїй роботі зазначає, що першими спробували науково осмислити поняття «цінність» Л.Сенека та М.Аврелій. Ціннісне бачення світу та його процесів визначене вимогами та пропозиціями до оточуючого світу, кінцевим результатом виступає об'єктивна реальність поряд з якою починає існувати явище ціннісного її сприйняття [2, с.152-154].

На думку давньогрецького філософа Платона, існує лише один інтегративний чітко визначений ціннісний початок, який диференціюється на такі критерії, як істину, красу, добро, підсумком є благо.

Розробляючи теорію «практичного розуму» І. Кант обґрунтував окрему галузь філософії – теорію цінностей, яка набула великого значення як сфера морально-етичної можливості цілковитого існування та активної діяльності особистості в соціумі.

Для визначення позитивної та необхідної якості особистісного духовного буття поняття «цінність» використав в своїх працях Г. Рікерт, який стверджував, що головні основи цінності слід шукати у людській свідомості.

Обґрунтування теорії цінностей знайшло своє подальше відображення у працях Дж. Дьюі, А. Мейнонгома, Р. Пері, які доповнили теорію цінностей і відзначили два різнополярних підходи – перший визнає цінності як продукт свідомості; другий – як об'єктивний феномен.

У свою чергу А. Маслоу відзначав, що першочергова потреба особистості є не чим іншим, як самоактуалізацією, тобто бажанням самовдосконалюватися та самостверджуватися. При цьому виникає потреба в реалізації привілейованих матеріальних цінностей, які притаманні людській природі і за допомогою сили волі особистість «інстинктивно обирає істину, а не несправедливість, добро, а не зло».

Філософія М.Шелера характеризується іншим альтернативним обґрунтуванням сутності цінностей, яке полягає в тому, що вони володіють надособистісним характером кожної людини.

Прояв цінностей відбувається через емоції і почуття забезпечуючи оптимальне існування людини, оскільки «має цінність лише пережите в почуттях».

У екзистенціальній психології В.Франклом розроблена концепція особистості, згідно з якою людина в житті керується прагненням будь-що реалізувати сутність життя. Відповідно до концепції існує три види цінностей, які наповнюють життя людини змістом:

– творчі цінності, що втілюються в творчих вчинках та праці;

– чуттєві цінності, що знаходять втілення у повазі до природи, мистецтва, любові;

– цінності зв'язків, що проявляються у ставленні людини до власної долі, різноманітних життєвих обставин, стосунків між людьми [10, с. 178].

Найбільш важливими В. Франкл вважав цінності зв'язків, обґрунтовуючи свою думку таким чином: «людське існування по своїй суті ніколи не може бути безглуздим», тобто зв'язки людини та її стосунки з оточенням обов'язково мають певне значення.

Численні філософські дослідження спрямовані на визначення ролі цінностей у духовному житті особистості та суспільства. Саме тому, особливої актуальності набуває проблема вивчення природи та реалізації цінностей у життєдіяльності конкретних індивідів, а також системи їх відновлення і реалізації.

Сучасні підходи щодо трактування філософських аспектів проблеми цінностей та її методологічні засади досліджено у працях І. Бокачева, В. Брожик, М. Кагана, В. Сержантова, Л. Столовича, В. Толстих, Н. Чавчавадзе та ін. Їх дослідження базується на трактуванні цінності як вагомого явища дійсності та вагомого орієнтира діяльності.

Згідно з трактуванням В. Тугарінова «цінність є суттю тих явищ природи та суспільства, що виступають благом життя й культури людей певного суспільства або класу як дійсність або ідеал»; «цінність є реальне та бажане явище (факт або ідеал), а оцінка – ставлення до цього явища» [9, с. 3–5].

Продовжуючи думку, дослідник зазначає: «цінності – це ті явища (чи сторони, властивості явищ) природи й суспільства, що корисні, необхідні людям історично визначеного суспільства або класу в якості дійсності, цілі, ідеалу».

О. Дробницький розкриває цінності через суперечності, які з'являються між реальним, дійсним і бажаним. Саме на цьому, на думку дослідника, базується мотиваційно-ціннісне ставлення кожної окремої людини до існуючих явищ дійсності – «явище цінності виникає в умовах протиріччя… між вже назрілою потребою, яка відкривається в близькому або віддаленому майбутньому, з одного боку, та наявною дійсністю, яка в даний момент ще не дозволяє відразу і цілком розв'язати ці проблеми, з іншого боку».

Вчинки людей впливають на суспільне життя, покращують або підривають засади існуючого ладу, прискорюють або гальмують суспільний прогрес, тому що володіють певною моральною природою. Ціннісні тлумачення людської діяльності мають визначений історичний характер та обумовленні суспільним життям.

Поведінка людини, форми та спосіб її діяльності залежать від сенсожиттєвих установок, які зумовлені певним культурним середовищем. Алгоритм діяльності та вчинків регулюється культурою, тому що важливо діяти відповідно до її норми, враховуючи моральну суть діяльності і спрямовуючи її на добрі чи погані справи, тощо.

Етика трактує цінності, з одного боку, як моральне явище, привілей особистості, її вчинки, а з іншого боку, як визначені моральні норми та принципи, засіб розмежування понять добро та зло, щастя та нещастя, ввічливість та нахабство тощо.

Соціологічне трактування цінностей представлене у працях М. Вебера, який увів в соціологію аксіологічні категорії. Під цінностями він розуміє певні установки людини, що відповідають історичним етапам розвитку суспільства, як властиву направленість системи інтересів. Науковець наголошує, що стабільність та прогрес суспільства у значній мірі залежать від поєднання устремлінь різноманітних соціальних спільнот з провідними суспільними ідеями та цінностями. Ідеї та цінності залежать безпосередньо від способу життя суспільства і направленні на поліпшення морального і матеріального благополуччя соціальних спільнот, суспільства [3, с. 360–361].

Досліджуючи природу цінностей, культурологія приділяє особливу увагу їх аналізу у контексті культурного контакту. Вивчення культури суспільства відбувається на основі історичних та матеріально-технічних цінностей. Тому, культурна цінність трактується як певний абстрактний міст, що забезпечує реверсний потік інформації між об'єктом та суб'єктом.

Дослідження цінностей у вітчизняній психології відбувається в межах загальних психологічних вчень і трактується в якості фундаментальної основи життя людини. В рамках психологічного трактування поняття «цінність» психологи виокремлюють такі важливі спільні домінанти:

– цінності існують як соціальний взірець, створений свідомістю людей при цьому вміщує загальнолюдські та конкретно-історичні цінності;

– цінністю можуть бути як матеріально-духовні та культурні надбання людства, так і конкретні вчинки людей;

– суспільні цінності включаються в складову структури особистості у вигляді особистісних цінностей, мотивуючи таким чином поведінку;

– система особистісних цінностей об'єднує духовну культуру суспільства та особистості, соціальне та особистісне буття;

– свідомі особистісні цінності віддзеркалюються у фор-

мі ціннісних орієнтацій і проявляються в ідеалах, інтересах, переконаннях з метою регулювання поведінки людей у соціумі [8, с. 442].

Психологія визначає цінності як:

– усвідомлений сенс (С. Братусь);

– ставлення особистості до соціального оточення (П. Власов, Д. Леонтьєв);

– особистісні інтереси та потреби (П. Ігнатенко, А. Маслоу).

Цінності роблять можливою інтеграцію соціуму та визначають поведінку людини в кожній життєвій ситуації. Вони утворюють фундамент національної культури, духовне поєднання потреб та інтересів людей і соціальних спільнот. Цінності за допомогою потреб та інтересів мотивують діяльність та поведінку індивідів.

У контексті здійснюваного дослідження важливим є визначення поняття «цінність» педагогами. Наприклад, В. Повзун визначає «цінність» як, інтегральний, системотвірний фактор, який забезпечує зв'язок різних елементів в системі життєдіяльності. Цінності, виконуючи цілеспрямовану функцію, тим самим забезпечують напрям розвитку суспільства.

Таким чином, проведений аналіз літературних джерел підтвердив наявність значної кількості поглядів щодо трактування суті цінностей, демонструючи відсутність єдності поглядів та узагальнення в їх трактуванні.

Виклад основного матеріалу. Подібні результати були отримані при здійснені порівняльного аналізу поняття «ціннісні орієнтації», засвідчивши значну кількість тлумачень дослідниками і різними науковими школами.

У контексті зарубіжної психології проблема ціннісних орієнтацій висвітлена у дослідженнях Е. Шпрангера. На думку дослідника ціннісні орієнтації – це «форма пізнання світу». Тому він створює власну розроблену структурну класифікацію типів людського пізнання світу (ціннісних напрямів) Е. Шпрангер відзначає, що ціннісні орієнтації становлять основу особистості; за допомогою їх людина в повній мірі здатна пізнати світ. Ціннісна орієнтація уособлює духовний початок, результат спільного людського існування, характеризує залучення суб'єкта в різні сфери культури і суспільного буття [11].

Піднімаючи в своїх працях проблему існування людини в світі, Е. Фром пов'язує її з «екзистенціальним протиріччям», тобто порушення вроджених стосунків між людиною та світом, іншою людиною та з самим собою. Дане порушення, на думку дослідника, можливо розв'язати за допомогою почуття любові. Взаємозв'язок людини зі світом ґрунтується на процесах асиміляції та соціалізації; характер прояву цих стосунків визначають ціннісні орієнтації, які в свою чергу, формують спрямування особистості на певні системи ціннісних орієнтацій.

Гуманістична психологія наголошує на існуванні в особистості певного ступеня свободи від оточуючого світу, забезпечується це наявністю ціннісно-змістовних орієнтацій. Наприклад, К. Роджерс розвиває ідею про те, що за допомогою визначених ідей, змістів, цінностей людина в змозі розкрити самого себе та будувати власні стратегії розвитку і самовдосконалення.

Вітчизняні філософи Г. Ділігенський та М. Каган, А. Семашко вивчаючи ціннісні орієнтації та їх місце в житті особистості, підкреслюють, що вони найкраще проявляються в різних формах та рівнях особистості, тобто є взаємодією внутрішнього та соціального, чітким усвідомленням особою своїх дій, вчинків, місця в суспільстві.

Соціологічне трактування ціннісних орієнтацій розкрито у працях І. Кона. Ціннісні орієнтації набувають індивідуальних та соціальних властивостей і активно формуються під дією суспільного виховання. Система сформованих ціннісних орієнтацій носять соціальний й індивідуальний характер, тому що накопичують важливий, окремий та неповторний досвід кожного учасника суспільних відносин [7, с. 23].

У контексті здійснюваного дослідження важливою є думка І. Кона про те, що «система ціннісних орієнтацій не є механічним зліпком ієрархії цінностей та ролей, які існують у суспільній свідомості».

В соціологічному контексті, на думку В. Андрущенка, В. Воловича та М. Горлача, ціннісні орієнтації являють собою налагоджену дієву систему світогляду, моральні принципи та життєву позицію особистості, що віддзеркалює її пріоритетні соціальні інтереси і визначає характер та суть діяльності.

Психологічна наука трактує ціннісні орієнтації, як «важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, що представляє уподобання і прагнення особистості або групи стосовно тих або інших узагальнених людських цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо)».

Детальний аналіз сучасної психологічної літератури щодо проблеми ціннісних орієнтацій дозволив виділити такі основні підходи щодо їх трактування, ціннісні орієнтації визначаються як:

– цілі, вчинки, ідеали, досягнення (Б. Ананьєв);

– вибірковість людської свідомості, уявлень особистості про життя та культуру (В. Алексєєва [5], А. Петровський);

– стимулятор соціального пізнання, процесу визначення важливих цінностей та диференціація важливих об'єктів;

– цілісна система реальних установок (М. Андреєва, Г. Асмолов, В. Басін);

– основа функціонування суспільства (Б. Додонов, Н. Наумова, М. Яницький);

– регулятор професійної діяльності (О. Краснорядцева, В. Мальцев, А. Сєрий);

– частина системи життєвої орієнтації (Т. Рєзнік, Ю. Рєзнік);

– компонент свідомості, світогляду особистості (О. Здравомислов, Б. Мещеряков, В. Ядов).

Проведене нами дослідження дозволило виокремити спільні риси з закордонними гуманістичними традиціями сфери цінностей, які розкривають проблему ціннісних орієнтацій з позиції:

– практичної діяльності та особистісних значень (А. Леонтьев, С. Рубінштейн);

– комунікативного вміння (К. Альбуханова-Славська, Б. Ломов);

– відносин психологічного характеру (В. Мясищев).

Ціннісні орієнтації за допомогою цілепокладання визначають соціальну активність та регулюють поведінку особистості, оцінюють події та явища, виділяють їх значення, займаючи положення між системою особистісних значень та мотиваційно-потребінсною галуззю, розмежовують моральні та антиморальні погляди і переконання, дають уявлення про недопущення розв'язання конфліктних ситуацій.

Педагоги, трактуючи ціннісні орієнтації, підкреслюють, що вони характеризують вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, систему її установок, переконань, переваг, що проявляються у свідомості й поведінці, є способом диференціації людиною об'єктів по їхній значимості».

Аналізуючи дослідження педагогів з проблеми трактування ціннісних орієнтацій, виділимо найбільш вагомі:

– духовні вектори життя, регулятори діяльності (В. Болгаріна, Ю. Терещенко);

– спроможність пошуку себе та існування в соціумі (Т. Бутківська);

– механізми регуляції поведінки особистості, що виступають мотивом і спрямованістю її діяльності, стійке соціальне утворення, в якому акумулюється життєвий досвід (З. Васильєва; В. Радул);

– вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей (С. Гончаренко);

– соціально-активна властивість особистості яка спря-

мовує життєві досягнення на усвідомлення і застосування у вигляді особистісних цінностей (С. Новікова); сформованість світогляду, ідеалів та інтересів (В. Бочарова, З. Васильєва).

Ціннісні орієнтації утворюють планомірну «ієрархію цілей, потреб, інтересів особи, вони віддзеркалюють рівень засвоєння людиною системи цінностей і виконують функцію орієнтира її діяльності». Ціннісні орієнтації у вигляді окремих установок визначають суть мотивації індивіда.

Ми схиляємося до думки, що основу суспільних відносин становить, перш за все, єдина змістовно об'єднана ціннісна система суспільства, яка віддзеркалює закономірні зв'язки та події.

Суспільна діяльність формує у індивіда ціннісні орієнтації, які переходять в установки, проявляючись в цілковитому розумінні суспільних процесів, власне поведінки окремого індивіда та поведінки всіх інших учасників соціальної дійсності. Саме ці окресленні фактори, а також внутрішні принципи і є об'єктивними регуляторами поведінки.

Висновки. Таким чином, проведений нами аналіз понять «цінність» та «ціннісні орієнтації» свідчить про їх пріоритетне значення в житті як конкретної людини, так і суспільства в цілому. Саме цим зумовлений значний інтерес до цінностей та ціннісних орієнтацій.

Погодженість цінностей, норм, рольових приписів, гармонія особистісних та суспільних потреб і вимог, визначають рівень адаптації особистості в суспільстві і ступінь її самореалізації.

Узагальнення опрацьованих нами матеріалів свідчить, що:

– цінність є елементом структури особистості, яка досліджує в контексті системи цінностей окремої людини вплив на поведінку, фактори формування ціннісних орієнтацій, спрямованість та регуляцію поведінки особистості;

– ціннісні орієнтації впливають на організацію життя особистості й визначають рівень її соціалізації; вплив ціннісних орієнтацій на соціальне пізнання, формування життєвої позиції, мотивацію поведінки не є однозначним; гармонійне поєднання цінностей та норм, рольових приписів, гармонія особистих та суспільних потреб, вимог і вчинків сприяють соціальній адаптації та самореалізації;

– ціннісні орієнтації є найбільш динамічним, керованим, фундаментальним утворенням, яке забезпечує цілісність, активну високоморальну життєву позицію та практичну діяльність особистості. Маючи статус найбільш важливого елемента структури особистості, ціннісні орієнтації виконують функцію визначення суті життєвих пріоритетів особистості і характеризують її життєву поведінку, що в свою чергу дозволяє розмежовувати різні складні соціальні ситуації та ефективно протидіяти різного виду конфліктам.

Література та джерела

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д.Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Віденко В.Ф. Філософія: проблеми, категорії, теорії / В.Ф.Віденко. – К. : Педагогіка, 1996. – 190 с.
3. Вебер М. "Объективность" социально-научного и социально-политического познания / М.Вебер // Избранные произведения. – М, Прогресс, 1990. – С.360-361
4. Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научных, методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / сост. В.А.Березина, Л.И.Виноградова; под ред. В.А.Березиной, О.И.Волжиной, И.А.Зимней. – М.: Вентана-Графф, 2003. – 384 с.
5. Дильтей В. Описательная психология / В.Дильтей // История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса): тексты / под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. – 2-е изд. – М., 1992. – С.319-346
6. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И.Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
7. Кон И.С. Социология личности / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
8. Психология: словарь / сост. Л.А.Карпенко; под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. / В.П.Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 180 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / В.Франкл; общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
11. Шпрангер Э. Два вида психологии / Э.Шпрангер. – М., 1992. – 364 с.

В статье осуществляется анализ зарубежных и отечественных исследований по становлению и развития проблемы ценностей и ценностных ориентаций. Выяснено приоритетное значение ценностей и ценностных ориентаций в жизни как конкретного человека, так и общества в целом, их место как высоконравственной системы, которая эффективно противодействует социальным конфликтам.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, личность, социум, социальные конфликты.

In the article the analysis of foreign and domestic researches on the formation and development problems of values and value orientations has been carried out. The priority meaning of values and value orientations in the life as the individual and as society in general have been found out as well as their place as highly moral system that effectively prevents social conflicts. The general scientific principles of research the values and value orientations have been studied which had found their image in the philosophical and general methodological concepts in which values are treated in branch of world problems, the main purpose of life. It has been determined that the moral value relationship is revealed as a result of the inclusion of a particular object into the area of human's interests and livelihoods, human's life and society is an endless chain of conflicts, which are accompanied by psychological stresses, considerable damage - material, cultural and human. It has been argued that exactly in this aspect values and value orientations are of main importance in resistance and preventing the social conflicts. In this regard, social conflict is a confrontation between social subjects with different systems of value orientations in the process of realization their interests and assert themselves in the social environment. It has been noted that the consensus of values, norms, role prescriptions, personal harmony of social needs and requirements, are determined the level of adaptation of the individual in the society and the degree of self-fulfillment.

Key words: values, value orientations, identity, society, social conflicts.

УДК 159.922.1

ПІДГОТОВКА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Резничук Ганна Олександрівна
м.Городок
Василенко Олена Миколаївна
м.Хмельницький

У статті розглянуто основні аспекти підготовки молоді до сімейного життя та готовність молоді до вступу у шлюб. У даній статті також розкриті основні загальносоціальні, моральні, психологічні, правові, господарсько-економічні, естетичні та інтимні (сексуальні) аспекти підготовки молоді до подружнього життя. Проведено анкетування серед молоді з визначення її готовності до сімейного життя.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, шлюб, сучасна молодь, аспекти підготовки молоді до сімейного життя.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, актуалізують проблему формування у молодого покоління готовності до створення в нових умовах сім'ї. Це зумовлюється низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників, які неоднозначно впливають на готовність молоді до створення сім'ї, становлення особистості.

Серед об'єктивних чинників слід назвати: омолодження шлюбів, недостатню економічну і соціальну захищеність подружжя, загальне послаблення моральних норм у суспільстві, поширення нетрадиційних форм шлюбу.

До суб'єктивних чинників, які ускладнюють процес формування у молоді готовності до сімейного життя належить: раннє фізіологічне дозрівання дівчат і хлопців, що поєднується з психологічною та духовно-моральною безвідповідальністю стосунків, небажання мати дітей або відкладання цього акту на невизначене майбутнє. Значне погіршення матеріально-побутового становища переважної більшості населення України не сприяє формуванню в молоді готовності до сімейного життя: збільшується кількість розлучень, у тому числі з ініціативи жінок, внаслідок чого зростає кількість неповних сімей і дітей, які виховуються без одного з батьків, а також чисельність позашлюбних дітей, девальвується сама цінність сім'ї, глибокі почуття, на яких грунтуються міцні шлюбні відносини [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування готовності молоді до створення сім'ї не залишилась поза увагою науковців, які розробляють її теоретико-методологічні аспекти, досліджують сучасний стан готовності до такого кроку учнів загальноосвітніх навчальних закладів, студентів вищих навчальних закладів.

У педагогічних дослідженнях (В.Кравець, Д.Луцик, В.Макаров, І.Мачуська, Н.Новікова, В.Постовий, Г.Сутріна, В.Сухомлинський, Н.Феоктистова, О.Хромова, І.Шалімова, Л.Яценко) увага акцентується на виявленні соціально-педагогічних факторів та умов, дидактичних і виховних засобів цілеспрямованого керівництва процесом формування готовності молоді до створення сім'ї.

Проблеми молодої сім'ї розкриті в працях Т.Алєксєєнко, І.Гребеннікова, З.Зайцевої, С.Ковальова, А.Макаренка, І.Панкова, А.Харчева та ін. Відомі психологи І.Бех, Т.Говорун, З.Кісарчук, О.Кононко, В.Семиченко фокусують свої наукові погляди на встановленні характеру безпосередніх і опосередкованих зв'язків, механізмів і залежностей стану готовності до створення сім'ї та реальними діями особистості.

Однак, більшість цих досліджень були здійснені наприкінці XX або в перші роки XXI ст. і в них не враховуються соціально-економічні та морально-психологічні зміни у житті сучасної молоді. Крім того, науковці надають перевагу вивченню питань формування готовності до сімейного життя старшокласників, студентів технікумів, профтехучилищ або студентів вищих педагогічних навчальних закладів [3].

Теоретичною основою дослідження стали ключові положення наукової теорії про єдність діяльності, свідомості й особистості в динаміці соціальних змін, ціннісних орієнтацій сім'ї і процесу формування готовності молоді до створення сім'ї у взаємодії суспільних інститутів виховання та самої сім'ї, конкретні наукові досягнення вчених з проблем сім'ї освіти та виховання (А.Адлер, Л.Булатова, О.Вороніна, Т.Говорун, М.Дяченко, Л.Кандибович, О.Кікінежді, Л.Коростильова, В.Кравець, Н.Лавриненко, Д.Луцик, В.Макаров, Н.Новікова, Л.Панкова, В.Постовий, К.Роджерс, Г.Сутріна, Н.Феоктистова, Н.Чухим, І.Шалімова, К.Шпарке, Є.Ярська-Смірнова).

З огляду на це, **метою статті** є теоретичний аналіз проблеми підготовки молоді до сімейного життя.

Виклад основного матеріалу. Одним із основних завдань суспільства є підготовка молоді до створення повноцінної сім'ї. Така підготовка повинна ґрунтуватися на системі знань, умінь і навичок, здобутих за час навчання у загальноосвітній школі. Однак педагогічні дослідження свідчать про існування певних проблем щодо сприйняття молоді себе у сімейному житті. Готовність до шлюбу і сімейного життя передбачає не лише бажання закоханих постійно бути разом, а й відповідальність і серйозні зобов'язання. Вона охоплює декілька аспектів:

- формування певного морального комплексу: готовність особистості прийняти на себе нову систему обов'язків щодо свого партнера, майбутніх дітей, йдеться насамперед про розподіл ролей між подружжям;
- готовність до міжособистісного спілкування і співпраці, сім'я є малою групою, для її нормального функціонування необхідна узгодженість ритмів життя подружжя;
- готовність до самопожертви заради партнера, що передбачає здатність до відповідної діяльності, заснованої на альтруїзмі (безкорисливості);
- наявність якостей, пов'язаних із проникненням у внутрішній світ людини (емпатійний комплекс);
- висока естетична культура почуттів і поведінки особистості;
- уміння розв'язувати конфлікти конструктивним способом, здатність до саморегуляції власної психіки і поведінки.

У процесі підготовки до сімейного життя слід виховувати у молодих людей вміння уникати ситуацій, які спричиняють сімейні чвари, а часто і розлучення. Також мова йде про намагання партнерів домінувати у сім'ї: незадоволену потребу в спілкуванні; несумісність партнерів, що зумовлено різними умовами проживання, перебуванням під впливом різних колективів, сімей, різними життєвими цінностями; недоліки виховання, характер і моральний розвиток сім'ї (споживацтво, егоїзм, надмірна критичність); нерівномірний розподіл обов'язків; незадоволені матеріальні потреби; порушення сімейної етики (ревнощі, подружня невірність), незадоволення сексуальних потреб тощо.

Підготовка молоді до шлюбу і сім'ї є багатогранним процесом, який охоплює кілька аспектів: загальносоціальний, моральний, психологічний, правовий, господарсько-економічний, естетичний, інтимний. Всі вони тісно пов'язані між собою, доповнюють один одного та мають за мету – формування хорошого сім'янина.

Загальносоціальна підготовка молоді до сімейного життя передбачає завершення освіти, здобуття професії, по-

чаток самостійної трудової діяльності.

Моральна підготовка до сімейного життя передбачає формування готовності будувати сім'ю, серйозне ставлення до шлюбу, почуття відповідальності, доброти, чуйності, обов'язку, терпеливості, турботливості тощо, а також ознайомлення з правилами подружнього етикету, культурою і етикою поведінки в сім'ї тощо.

Правова підготовка до сімейного життя має на меті ознайомлення молодих людей з основними положеннями сімейного права: моногамія (одношлюбність); досягнення шлюбного віку, визначеного в Україні: для дівчат 17 − років, для юнаків − 18 років; запобігання кровозмішуванню (неможливий шлюб між родичами по прямій лінії, а також між тими, хто усиновлював, і тими, кого усиновили); психічне здоров'я партнерів (дієздатність); обопільна згода партнерів (добровільність); рівноправність незалежно від походження, соціального і майнового стану, національності тощо. У процесі підготовки до сімейного життя молодь засвоює права і обов'язки подружжя, особисті правовідносини, майнові відносини, правовідносини між батьками і дітьми. Молодь ознайомлюється також зі змістом державних актів про позбавлення материнських і батьківських прав, усиновлення, правові основи і наслідки розлучення, шлюбний контракт.

Господарсько-економічна підготовка до сімейного життя передбачає формування умінь і навичок економічного і господарського характеру, необхідних у домашньому побуті: ведення домашнього господарства, рівномірний розподіл обов'язків між членами сім'ї, подолання хибних установок щодо поділу домашньої праці на жіночу і чоловічу, планування і дотримання сімейного бюджету тощо.

Естетична підготовка молоді до сімейного життя зорієнтована на формування уявлень про естетичну культуру сім'ї, ознайомлення з естетикою міжстатевих стосунків, основами етикету у взаєминах чоловіка і жінки; на виховання поваги до сімейних традицій, бажання їх примножувати, вміння організовувати сімейні свята. У її процесі формуються правильні уявлення про естетику побуту, з'являється бажання вносити прекрасне у свій побут, розвивається хороший смак (вміння одягатися, користуватися прикрасами, косметикою).

Психологічна підготовка до сімейного життя спрямована на формування здатності розуміти іншу людину, підтримувати її і психологічно розвантажувати. А це передбачає виховання в собі таких якостей, як: емпатія (здатність співпереживати), емоційна гнучкість, розуміння потреб партнера, вміння пристосуватися до його звичок, особливостей характеру. Важливим також є вміння створювати спокійний морально-психологічний клімат в сім'ї, готовність підтримувати обстановку радості, бадьорості і оптимізму, здатність регулювати складні конфліктні ситуації.

Інтимно-сексуальна підготовка полягає у формуванні в молоді певного рівня сексуальної культури. Важливим її елементом є емоційне багатство особистості, вміння надавати своєму почуттю різних відтінків, здатність до переживання насолод, винайдення засобів вираження почуття кохання.

Підготовка молоді до виконання материнських і батьківських функцій передбачає освоєння нею репродуктивної функції сім'ї. Це усвідомлення ролі дітей в подружньому житті, їхнього впливу на родинне життя: діти урізноманітнюють і збагачують міжособистісні стосунки, розширюють сферу інтересів і потреб сім'ї, дають батькам емоційне задоволення самою своєю появою на світ, а відтак своїми успіхами, задовольняють почуття материнства і батьківства, підносять престиж сім'ї як мікроосередка суспільства [1].

З метою виявлення у сучасної молоді думки про шлюб, основних цінностей, які вона переслідує і дотримується, нами було проведено дослідження, учасниками якого стали юнаки та дівчата (11 чоловік), віком – 15-17 років. Респондентам була запропонована анкета, яка складалась з 12 запитань з наявними варіантами відповідей.

Після обробки отриманих даних були отримані наступні показники:

95% юнаків і 100% дівчат відзначили, що позитивно ставляться до шлюбу, але 5% юнаків відповіли, що ніколи не думали про це.

На питання про доречність вступу у шлюб під час навчання у ВНЗ 40% юнаків і 75% дівчат вважають це абсолютно нормальним; 35% хлопців і 5% дівчат вважають, що шлюб заважає навчанню; 20% і хлопців і дівчат зазначили можливість такого шлюбу і тільки 5% опитаних хлопців не думали про це.

Більшість дівчат (75%) і хлопців (70%) впевнені, що вступати в шлюб потрібно у віці від 20-30 років, а 30% хлопців і 25% дівчат вважають оптимальним вік від 18 до 20 років.

Шлюб з різними національностями не цікавить 50% хлопців і 25% дівчат; 5% з кожної із сторін опитаних вважають його неприпустимим; немає ніякої різниці, але батьки проти - хлопці 10% і дівчата 15%; важко було відповісти 35% хлопців і 55% дівчат.

65% дівчат і хлопців вважають, що немає ніякого значення те, на якому соціальному рівні знаходиться їх половина, щоб привернути до себе увагу; 10% хлопців і 25% дівчат зазначили, що соціальний рівень їхньої половинки має бути позитивним. Цікаво, що 10% дівчат і 5% хлопців відзначили, що хотіли б щоб їхні подружні половинки займалися бізнесом, але тільки хлопці (20%) вважали привабливим для своєї половинки статус студентки.

Про ставлення респондентів до шлюбу в ранньому віці (до 18 років) опитані зазначили наступне: 20% дівчат поставилися до цього явища позитивно, а 40% дівчат і 25% хлопців – негативно. Цікаво, що 25% хлопців і 15% дівчат вважають цей шлюб нормальним, але нетривалим.

Хотіли б вступити в шлюб під час навчання 95% дівчат і 70% хлопців; хотіли б одружитися після закінчення навчання 30% хлопців і 5% дівчат.

Респонденти вважають, що дошлюбний період повинен тривати:

1. Менше року – 5% хлопців і 5% дівчат.
2. Три роки – 80% хлопців і 65% дівчат.
3. Три і більше років – 15% хлопців і 10% дівчат.
4. 20% опитаних вибрали інший варіант відповіді: «індивідуально», «як вийде», «як виходить».

Про ставлення респондентів до спільного життя до шлюбу свідчать наступні результати проведеного опитування: 85% хлопців і 55% дівчат ставляться позитивно; 5% хлопців і 10% дівчат вважають, що такий спосіб відносин – це дурість; 10% хлопців і 30% дівчат вважають, що жити разом потрібно тільки після укладення шлюбу та 5% дівчат – згодні на спільне проживання, але не на тривалий період.

Висновки. Отже, після проведення дослідження та аналізу отриманих даних можна зробити висновок, що сучасна молодь, особливо юнаки, серйозно і виважено підходять до питання вступу в шлюб, вибору шлюбного партнера і забезпечення сім'ї. Спостерігаються переважання такої позитивної тенденції, як чітке виділення молоді вікових меж вступу в шлюб, усвідомлення всіх позитивних і негативних його сторін. Юнакам та дівчатам, які готуються «зв'язати себе узами шлюбу», потрібно навчитися виявляти, ставити і відповідально вирішувати спільно з іншими членами сім'ї сімейні проблеми так, щоб морально-етичний зміст прийнятих рішень реалізувався адаптивними шляхами.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є проведення подальших досліджень, які спрямовані виявлення готовності сучасної молоді до подружнього життя.

Література та джерела

1. Андрєєва Т.В. Сімейна психологія: навч. посібник / Т.В.Андрєєва. − СПб.: Мова, 2004. − 244с.
2. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / В.П.Кравець. − К.: Київ. правда, 2000. − 688 с.
3. Черкасова В.Ю. Суперечності становлення та реалізації подружніх орієнтацій в сучасний період: автореф. дис. канд. социол. наук: 22.00.06 / В.Ю.Черкасова. − Урал. держ. ун-т ім. А. М. Горького. − М., 2004. − 18с.

В статье рассматриваются основные аспекты подготовки молодежи к семейной жизни и готовность молодежи вступить в брак. В данной статье также раскрыты основные общесоциальные, моральные, психологические, правовые, хазяйственно-экономические, эстетическые и интимные (сексуальные) аспекты подготовки молодежи к супружеской жизни. Проведено анкетированье среди молодежи с целью изучения ее готовности к семейной жизни.

Ключевые слова: семъя, семейное воспитаные, брак, современная молодеж, аспекты подготовки молодежи к семейной жизни.

The main aspects of preparation of youth for the family life and readiness for the married life have been researched in the article. The main general-social, moral, psychological, legal, economical, aesthetics and intimate (sexual) aspects of readiness of youth for the married life have been analyzed. The questionnaire among young people to recognize their availability for family life has been held. The author of the article has analyzed different attitudes of the youth to family life and marriage, has identified the attitude of the youth for family life before marriage, for early marriage and during their study in educational establishments as well as the attitude of the youth to marriage with representatives of different nationalities and social status. The following conclusions have been made: modern young people analyze the situation very deeply before starting family life, the yoth compares it's advantages and disadvantages. Psychological preparation for family life is aimed at forming ability to understand another person, keeping psychologically comfort. Preparing the young people for marriage and family is a multifaceted process that encompasses several aspects: societal, moral, psychological, legal, administrative, economic, aesthetic, intimate.

Keys words: family, family education, marriage, modern youth, aspects of preparing of youth for family life.

УДК [373.5.016:54]:[504+17.022.1]

РЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЕМ ХІМІЇ ПРИНЦИПУ ІСТОРИЗМУ ПРИ ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ

Роман Сергій Володимирович
м.Старобільськ

Дидактичний принцип історизму як один із засобів реалізації в хімічній освіті ідей екологізації, гуманізації, гуманітаризації сприяє зацікавленості предметом, формуванню поваги щодо досягнень хімічної науки, допомагає подолати хемофобію в суспільстві, правильно визначити молоді ціннісний шлях у самостійному житті. У статті визначено функції історико-хімічного матеріалу, критерії його відбору, напрями використання, проілюстровані окремі аспекти його застосування в навчальному процесі, а також можливі ступені аксіологічної інтеграції в поданні вчителем історико-біографічного знання.

Ключові слова: принцип історизму, формування еколого-гуманістичних цінностей, шкільна хімічна освіта.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства в основі реформування школи лежить ідея аксіологізації освіти, а також пріоритет розвитку особистості. Важливу роль у формуванні особистості відіграє хімія – фундаментальна наука, що містить величезний виховний потенціал, який включає світоглядний, громадянський, емоційно-ціннісний та естетичний складники.

У реальних умовах екологічних ризиків, що мають переважно хімічний характер, основним чинником виживання людства є освоєння хімічної культури, а невідкладним завданням хімічної освіти – формування екологічної культури, компетентної ціннісно-орієнтованої особистості в загальноосвітній школі протягом усього періоду навчання предмету. У такому контексті сучасна хімічна освіта все наполегливіше звертається до проблем, безпосередньо пов'язаних з інтересами, запитами, життєвими цінностями людей. Так, згідно з метою освітньої галузі «Природознавство» та її хімічного компонента, визначеного Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, навчання хімії в школі спрямовується на розвиток засобами предмета особистості учнів, формування їхньої загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення й поведінки, творчих здібностей, дослідницьких навичок [1, с. 3]. Без вивчення історії хімії реалізація цієї мети буде лише декларативною й такою, що не формує ані погляди школярів, ані, тим паче, їхні переконання та ціннісні орієнтації.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що нині спостерігається неоднозначність у побудові шкільного курсу хімії з урахуванням вимог принципу історизму. У роботах Д. Кірюшкіна, В. Полосіна, Г. Чернобельської науково обґрунтовано шляхи реалізації принципу історизму через дотримання історико-логічного підходу навчання хімії. Розробки М. Родигіна, І. Родигіної, І. Мітряєвої, В. Шуліки, Л. Богданової, С. Лендєва та О. Вознесенської стосуються іншого шляху реалізації принципу історизму – через форми позаурочної роботи, факультативні заняття, хімічні вечори [2, с. 161]. Водночас не розв'язана проблема пошуку раціональних шляхів реалізації принципу історизму на уроках хімії, зокрема з метою формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів, а використання форм позаурочної роботи потребує багато часу, брак якого спостерігається в повсякденній праці вчителя.

Зазначене вище спонукало нас при розробці перспективних напрямів формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти надати пріоритетності принципу історизму, характеристика якого в теоретико-методологічному контексті аналізованої проблеми й становить **мету статті**.

Виклад основного матеріалу. Загальна аксіологі-

зація шкільного курсу хімії має забезпечувати систематичне вивчення основ предмета в розумному поєднанні з так званою прикладною хімією. Цей напрям формування еколого-гуманістичних цінностей у навчальному процесі передбачає пояснення школярам того, як знання законів і принципів хімії, властивостей найбільш поширених речовин, володіння хімічними методами досліджень можна використати для вирішення глобальних проблем сучасності, зокрема для подолання морально-екологічної кризи, а також у повсякденному житті при рішенні практичних завдань, у побуті, на виробництві та ін.

Е. Ніфантьєв і Н. Парамонова поділяють прикладні хімічні знання на *загальноосвітні*, призначені для розширення кругозору учнів і підвищення їхньої культури (енергетика й хімічні виробництва; застосування принципів і закономірностей хімії в різних галузях економіки; повсюдне використання продуктів хімічної промисловості; хімічні знання, необхідні для вирішення екологічних проблем; відомості історичного характеру, що відображають вклад хімії в розвиток цивілізації) і *утилітарні*, призначені для застосування їх у повсякденному житті (хімія в побуті, хімія і їжа, хімія й організм людини та ін.) [3, с. 16]. При цьому важко визначити найбільш значиму галузь хімічної науки, яка пов'язана з розквітом людської цивілізації. «Історія цивілізації може бути написана як історія хімії», – стверджує знаменитий популяризатор науки Айзек Азімов [4, с. 2]. У його висловлюванні підкреслюється роль хімічної науки як рушійної сили розвитку цивілізації. Нафта і продукти її переробки, метали і сплави, виробництво лікарських препаратів і синтез безлічі інших практично корисних сполук – усе це результати самовідданої праці дослідників. А історичні матеріали, пов'язані з хімічними відкриттями, діяльністю вчених, створенням наукових об'єднань, мають величезне значення у вихованні гуманної особистості.

Дійсно, один із принципів навчання хімії – принцип історизму – передбачає засвоєння інформації про результати справді героїчної праці вчених-дослідників. Ми переконані, що вивчення їх наукової й творчої спадщини, яка несе великий еколого-гуманістичний потенціал, сприяє правильному визначенню молоддю ціннісного шляху в самостійному житті. Дидактичний принцип історизму як один із засобів реалізації в хімічній освіті ідей гуманізації, гуманітаризації, екологізації сприяє зацікавленості предметом, формуванню поваги щодо досягнень хімічної науки, допомагає подолати хемофобію в суспільстві. Проте вимушені констатувати, що історія хімії недостатньо висвітлюється при викладанні хімії в загальноосвітній школі. Це пояснюється низкою *причин*: збереглося мало історичних джерел, і навіть існуючі залишаються недоступними; полеміка навколо хімічної наукової картини світу надзвичайно велика; у цій області немає глибоких і широкомасштабних досліджень; наукові дослідження хіміків проводяться ізольовано від наук суспільно-гуманітарного напряму; сучасні хіміки недостатньо серйозно відносяться до методів дослідження минулого [5, с. 69].

У шкільній практиці історія хімії має бути націлена на виконання таких *функцій*: методологічну – розкривати шляхи отримання знань, методів цієї науки, перспектив її розвитку, пов'язаних з проблемами сучасного суспільства; дидактичну – знайомити школярів на конкретних прикладах з розвитком основних законів, теорій і понять; виховну – формувати науковий світогляд, сприяти становленню екологічної культури екоцентричного типу, усвідомленню того, що за відкриттям законів і теорій хімії стоїть нелегка праця багатьох людей – учених, технологів, практиків [6, с. 34].

Для цього використання історичного матеріалу в курсі хімії вважаємо за необхідне вести у двох *напрямах*: перший – обговорення питань історії розвитку хімії як результату розумової і практичної діяльності людей, а також під впливом вимог виробництва; другий – викладення світоглядних ідей видатних хіміків. Таке розкриття історичних закономірностей сприяє усвідомленню школярами хімії як системи знань, що постійно розвиваються, та безмежності хімічного пізнання. Звернення до історичних даних і біографій великих учених дозволяє показати вплив громадського й індивідуального світогляду на розвиток науки [7, с. 15]. Указані напрями повинні корелювати з основними *критеріями відбору* історичного матеріалу для курсу хімії середньої школи, серед яких зазначимо такі: взаємозв'язок історичних відомостей з навчальною тематикою; доступність історичного матеріалу; виховні можливості історичного матеріалу (зокрема їхня еколого-гуманістична насиченість); урахування чинника обмеженості навчального часу [6, с. 34].

Перейдемо до аналізу окремих аспектів застосування історико-біографічного матеріалу для формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти. Так, загальновідомим провідним методом духовно-морального виховання є наслідування позитивного прикладу. Проте, як стверджують психологи, у сучасної молоді немає конкретних зразків для наслідування. Уважаємо, що оцінені часом позитивні й негативні приклади з життя великих людей, у тому числі вчених-хіміків, можуть допомогти сьогодні школярам визначити свій вибір, своє відношення й, головне, скорегувати свої вчинки, оскільки допомагають спрогнозувати їхні наслідки. Ми підтримуємо позицію Т. Платонової, що в учителів сформувалася думка, коли за відсутності часу на уроці немає сенсу навіть починати ґрунтовну розмову про вчених і їхні відкриття. Насправді проблема полягає в тому, що більшість учителів не надають значення цьому питанню. Крім того, проведений нами аналіз загальноосвітніх навчальних програм і підручників з хімії показав, що їхній зміст припускає знайомство з обмеженим колом вітчизняних учених. Водночас сучасні самодостатні школярі готові зробити висновки самі, учителям тільки треба давати їм відповідний матеріал для роздуму й підштовхнути до правильних висновків. Неважливо, які факти запам'ятає із запропонованого матеріалу учень, важливо – які висновки він зробить. І історія хімії в цьому – благодатний матеріал для вчителя, який ефективно дозволяє показати, що:

– учений – це не «старець з бородою», багато вчених зробили свої відкриття, будучи дуже молодими людьми (Й.Берцеліус, Н.Бор, Г.Гельмгольц, В.Гейзенберг, Д.Джоуль, Г.Деві, А.Енштейн, С.Карно, Р.Клаузіус, Ю.Майєр, Д.Менделєєв та ін.), оскільки саме в молодому віці освоюється прогресивна методика дослідження, виробляється власний образ мислення, створюється світогляд, який зберігається до кінця життя;

– завдяки всебічній освіченості багато вчених змогли зробити відкриття в різних галузях науки (наприклад, першовідкривачі кардинальних законів у галузі фізичної хімії Г.Гельмгольц і Р.Майєр були лікарями, Дж.Дальтон підійшов до атомістики через метрологію та ін.), тому помилкою є думка деяких школярів, що «учити треба тільки профільні дисципліни, а інші – зайве навантаження»;

– мета науки – осягнути істину, і експериментальний доказ не завжди приводить до правильних висновків (наприклад, аналіз помилок алхіміків);

– історія хімії вчить і загартуванню характеру, і вмінню відстоювати свою думку і свій пріоритет у відкритті. При цьому дуже важливу роль у визнанні наукових фактів і теорій має особистість самого вченого, уміння своєчасно надати свої відкриття громадськості. Думка школярів про вчених як про «непристосованих до життя диваків» є необґрунтованою, оскільки пріоритети вчених часто дійсно зміщені в бік науки, яка займає їхні думки більшою мірою, а вміння аргументовано й коректно відстоювати власну точку зору може служити гарним прикладом для учнів;

– учені активно виступали меценатами розвитку науки (Р.Бойль, А.Лавуазьє та ін.) [8].

При цьому слід орієнтуватися на чотири можливі *сту-*

пені аксіологічної інтеграції в поданні вчителем історико-біографічного знання:

1) послідовно відтворюються два складники буття вченого – наукова і особиста; при цьому такі складники є слабо взаємодіючими між собою, залишаються майже відокремленими й забезпечують розуміння досягнень ученого та перипетії його особистого життя;

2) паралельно відтворюються дві лінії розповідання – досягнення вченого на науковій ниві та його особисте життя в контексті власної наукової діяльності; ці складники постійно взаємодіють і тим самим створюється загальна картина буття вченого;

3) інтегровано відтворюються досягнення вченого в органічному взаємозв'язку з його науковим й особистим життям; розкриваються впливи його наукових досягнень на його ж життя й навпаки;

4) учителем вибудовується творча модель усвідомлення того чи іншого навчального матеріалу із залученням біографій ряду вчених – разом зі школярами він моделює своє розуміння тієї чи іншої предметної реальності, свідомо спрягаючи різні освітні пласти, переводячи їх на ціннісно-смисловий (аксіологічний) рівень в контексті однієї чи кількох епох [9, с. 62-63].

Важливо додати, що всі перераховані ступені передбачають активну участь суб'єктів освітнього процесу, занурення їх ціннісних світів в історичний матеріал, що освоюється. При цьому саме комплексне використання виховного потенціалу історії хімічної науки (розповіді вчителя, реферативні дослідження школярів, рішення ними розрахункових задач історичного змісту) сприяє формуванню повноцінної особистості, що живе осмислено і натхненно, має моральний еталон своїх слів і справ [6; 10-12].

Висновки. Проведений аналіз заявленої проблеми в теоретико-методологічному контексті дозволяє сформулювати такі концептуальні основи застосування принципу історизму до формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти:

– системна інтеграція історичного, регіонального, культурологічного, аксіологічного, компетентністного та інших підходів при навчанні хімії;

– висвітлення наукової спадщини видатних вітчизняних і зарубіжних учених-хіміків;

– вивчення особистісних якостей учених з метою духовно-морального виховання школярів;

– комплексне використання краєзнавчого (місцевого) матеріалу історичного, географічного, етнографічного, екохімічного й статистичного характеру;

– включення школярів у різноманітні форми морально-етичної позакласної роботи, пов'язаної з історичною тематикою в хімії (факультативні, елективні або спеціальні курси, усні журнали, позаурочні читання, хімічні вечори, «КВК», вікторини, диспути, хімічні гуртки, клуби тощо).

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в теоретико-методологічному й методичному висвітленні реалізації вчителем хімії інших підходів (політехнізму, регіональності, гуманітарного, проектно-дослідницького та ін.) до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів.

Література та джерела

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Хімія. 7–9 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 32 с.
2. Решнова С.Ф. Реалізація принципу історизму у процесі викладання хімії у загальноосвітній школі / С.Ф.Решнова, Ю.С.Ангелова // Теорія і практика сучасного природознавства: зб. наук. пр. за матеріалами III Всеукр. наук.-практ. конф. (12-15 листопада 2007 р.). – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2007. – С.161-163
3. Нифантьев Э. Е. Прикладные знания в курсе химии: анализ проблемы, предложения / Э.Е.Нифантьев, Н.Г.Парамонова // Химия в школе. – 1995. – № 5. – С.15-17
4. Нечитайлова Е.В. Эта изумительная наука / Е.В.Нечитайлова // Химия в школе. – 2008. – № 7. – С.2-3
5. Ражабов Х. Их мы вспоминаем с благодарностью / Х.Ражабов // Химия в школе. – 2011. – № 6. – С.69-72
6. Томіліна Л. Питання історії хімії у фаховій підготовці майбутніх учителів / Людмила Томіліна // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 6. – С.34-36
7. Аспицкая А.Ф. Роль химии в формировании мировоззрения учащихся / А.Ф.Аспицкая // Химия (ИД «Первое сентября»). – 2011. – № 3. – С.13-15
8. Платонова Т.И. История науки в решении воспитательных задач урока / Т.И.Платонова // Химия в школе. – 2007. – № 5. – С.21-25
9. Клепиков В.Н. Аксиологическая интеграция: цели, задачи, перспективы / В.Н.Клепиков // Школьные технологии. – 2012. – № 1. – С.59-65
10. Антонова Т.Л. Патриотическое воспитание школьников на уроках химии / Т.Л.Антонова // Химия. Прил. к газ. «Первое сентября». – 2009. – № 2. – С. 14-15.
11. Ларюшкин В.И. Духовно-нравственное воспитание при изучении химии / В.И.Ларюшкин // Химия (ИД «Первое сентября»). – 2012. – февраль. – С.13-14
12. Мухубуллина Р.Х. Условия формирования нравственных качеств личности на примере жизни и деятельности Д.И.Менделеева / Р.Х.Мухубуллина // Химия. Прил. к газ. «Первое сентября». – 2008. – № 4. – С.17-19

Дидактический принцип историзма как одно из средств реализации в химическом образовании идей экологизации, гуманизации, гуманитаризации способствует увлеченности предметом, формированию уважения к достижениям химической науки, помогает преодолеть хемофобию в обществе, правильно определить молодежи ценностный путь в самостоятельной жизни. В статье определены функции историко-химического материала, критерии его отбора, направления использования, проиллюстрированы отдельные аспекты его применения в учебном процессе, а также возможные степени аксиологической интеграции в изложении учителем историко-биографического знания.

Ключевые слова: принцип историзма, формирование эколого-гуманистических ценностей, школьное химическое образование.

Relevance of the material stated in the article is caused by the sharp need of society for the formation of chemical culture which becomes the leading factor of survival in actual practice of environmental risks as the last have mainly chemical character. The didactic principle of historicism as one of implementers in chemical formation of ideas of greening, humanization, humanitarization promotes enthusiasm for the subject, the formation of respect for achievements of chemical science, as well as helps to overcome a chemophobia in society, it is correct to define youth a valuable way in independent life. In article the functions of historical and chemical material, criteria of its selection, the direction of use have been defined, separate aspects of its application in educational process, and also possible extents of axiological integration in a statement by the teacher of historical and biographic knowledge have been illustrated. Thus complex use of educational potential of chemical science (stories of the teacher, abstract researches of school students, the decision them settlement tasks with the historical contents) promotes the formation of the full-fledged personality who lives consciously and with inspiration, has a moral standard of the words and acts.

Key words: principle of historicism, formation of ecological and humanistic values, school chemical education.

УДК 377.1:657.8

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОБЛІКОВЦІВ З РЕЄСТРАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКИХ ДАНИХ

Ростока Марина Львівна
м.Київ

У процесі дослідження особливостей формування професійної компетентності майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних постає питання критеріальних характеристик процесу професійної підготовки вище згаданих кваліфікованих робітників. Метою статті є визначення та обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності у обліковців, що є компонентом побудови моделі та реалізації педагогічних умов її формування.

Ключові слова: професійна компетентність, обліковець з реєстрації бухгалтерських даних, критерій, показник, рівень сформованості, професійна підготовка.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Українська професійна освіта нині відчуває кардинальні динамічні зміни, які відбуваються у процесі соціально-економічних перебудов суспільства. Пошук новітніх освітніх ресурсів, структур, потенціалів, визначення різних напрямів підготовки майбутніх кваліфікованих робітників зумовлений вимогами ринкової економіки до функціонування суб'єктів народного господарства (роботодавців - підприємств, організацій, фірм).

Вітчизняні та зарубіжні вчені акцентують увагу на різних методиках формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, зокрема, пов'язаних з обліковим діловиробництвом, а саме майбутніх фахівців бухгалтерської справи. Водночас питанню формування професійної компетентності майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних (ОРБД) не присвячено жодної наукової праці.

Проведення аналізу філософських, психолого-педагогічних та спеціалізованих за професією бухгалтерського спрямування джерел надає змогу стверджувати, що *професійна компетентність* обліковця з реєстрації бухгалтерських даних є інтегральною особистісною характеристикою, якісним показником, який інтегрує у собі знання, вміння, навички, ціннісне бачення професійної діяльності, культурологічні та технологічні особливості організації праці, що дозволяють випускнику професійно-технічного навчального закладу бути конкурентоздатним на сучасному ринку праці.

Актуальність формування професійної компетентності майбутніх ОРБД має свої футуреальні передумови. Розв'язок цього питання уможливлює проектування і реалізацію мотиваційно-ціннісного, соціолого-психологічного, культурологічного і технологічного (змістовного) компонентів формування професійної компетентності майбутніх ОРБД.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи наукові доробки вітчизняних та зарубіжних науковців нами було зроблено деякі висновки та уточнення.

Якості професійної підготовки майбутніх фахівців присвячено чимало наукових праць вчених (П.Алтбах, Р.Барнет, В.Беспалько, В.Борзинець, У.Вільямс, К.Грин, П.Джекобсон, Е.Зеєр, І.Іпштейн, Г.Єльникова, В.Лозовецька, Н.Тализіна, Д.Харріс, Ф.Харви), в яких висвітлено і обґрунтовано різні підходи до її організації.

Формуванню професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників приділяється певна увага як у педагогічній теорії, так і в практиці, зокрема у наукових доробках А.Ашерова, Т.Герлянд, І.Ісаєва, С.Клепко, І.Мосі, Н.Ничкало, О.Огарьова, В.Радкевич, В.Сластеніна, Л.Сушенцевої, Т.Чернової, В.Ягупова та ін.

Пошук випереджальних шляхів та підходів щодо оновлення навчально-методичного забезпечення викладання економічних, а втому числі і облікових навчальних дисциплін досліджується у наукових доробках Н.Демічевої, В.Савченка, М.Теловатої, А.Тупчій тощо.

Компетентність, як інтегральна характеристика особистості, формується в освітньому процесі через певний набір компетенцій, а проявляється у виробничій діяльності. Тому, щоб оцінити рівень компетентності фахівця, необхідно отримати дані успішності його діяльності у професійної сфері. Тому реально оцінити спроможність випускника навчального закладу може тільки роботодавець [2, с.5] (нами було здійснено інтерв'ювання роботодавців).

Дійсно, щоб здійснити рівневу диференціацію учнів, задіяних у педагогічному експерименті, потрібно мати відповідну систему вимірювання та обліку результатів, яка включає критерії та показники сформованості професійної компетентності в майбутніх ОРБД.

До того ж, визначення рівнів професійної компетентності майбутнього ОРБД, які навчаються у професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ), вимагає встановлення певних критеріїв (параметрів) оцінювання їх професійних досягнень.

Метою нашої статті є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних та встановлення взаємозв'язку між ними.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна наука дає нам множинність суджень з позиції компіляції понять «критерії», «показники», «рівні сформованості». Залишилось лише з'ясувати, які саме трактування найбільш притаманні у контексті нашого дослідження стосовно ОРБД.

Визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх ОРБД маємо здійснювати за наявності певної критеріальної шкали.

Більшість теоретиків трактують поняття «критерій», як якість, властивість, ознаку досліджуваного феномену, що дають змогу оцінити, визначити чи класифікувати стан, ступень функціонування і розвитку, тобто являються виміром оцінки. До того ж критерії визначаються певними показниками, які обумовлюють сукупність вимог, а також кількісними або якісними характеристиками, тобто є мірою сформованості того чи іншого критерію [8].

Критерій (від грец. krit*é*rion – засіб для судження) – ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення, класифікація явища чи процесу [6].

За науковими висновками А.К. Макарової критерії окреслюються наступними блоками: об'єктивні та суб'єктивні; результативні та процесуальні; нормативні та індивідуально-варіативні; наявного та прогностичного рівнів; професійного навчання і творчості; соціальної активності та професійної придатності; якісні та кількісні [3].

Науковець А.В.Семенова наводить наступну класифікацію критеріїв: інтегральні критерії як оцінка загального стану явища або процесу; часткові критерії як оцінка складників явища або процесу; одиночні критерії як оцінка окремих сторін складників явища або процесу [5].

Вітчизняні вчені О.І.Бондарчук та Г.В.Єльникова на підставі досліджень В.В.Давидова Г.А.Дмитренко, В.В.Олійника, О.Л.Онуфрієвої А.І.Підласого, В.А.Семиченко; В.П.Симонова навели опис критеріїв і показників якості навчальної діяльності як сукупності ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і резуль-

тату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям. Вони вказують на наступне: «Розрізняють зовнішні критерії, що визначаються якістю функціонування закладу освіти (забезпечення сталого розвитку, адекватності вимогам часу; чітке визначення місії в сучасному світі; широкий спектр освітніх послуг; випереджальний характер наукового і навчально-методичного забезпечення тощо) та внутрішній критерії, що пов'язані з процесом і результатом навчальної діяльності учня». Звісно, вчені нагадують, що критерії визначаються відповідно до етапів (мотиваційного, операціонально-пізнавального, контрольно-оцінного), як правило, на основі кваліметричного підходу, що полягає в кількісному вимірювання якості роботи за допомогою умовних балів [1, с.434].

Г.В.Єльникова, спираючись на наукові доробки В.П.Беспалька, Г.А.Дмитренко, В.В.Олійника, О.Л.Онуфрієвої, О.М.Касьянової, Н.В.Кузьміної та ін., а також на підставі власного ретроспективного досвіду [1, с.435] надає поняття критеріїв педагогічної діяльності, як ознак, за якими визначається ступінь відповідності педагогічної діяльності встановленим цілям, стандартам, нормам.

Велика сучасна енциклопедія «Педагогіка» наводить тлумачення критеріїв: критерії передового педагогічного досвіду (як показники, на основі яких складається експертна оцінка педагогічного досвіду), критерії ефективності педагогічного процесу (як оцінки знань, умінь та навичок, експертних оцінок і характеристик прищеплених учням переконань, рис характеру, якостей особистості - встановлюються психологією та педагогікою); критерії професійної освіти (об'єктивні, порівнянні показники професійної майстерності, наділені стійкістю на визначеному відрізку часу – самостійність у професійної діяльності, виконання технічних вимог, дотримання безпеки праці, отримання стійких позитивних результатів: продуктивність праці, професійно-орієнтоване мислення, творче відношення до праці, відповідальність за виконання професійних завдань); критерії істини (засіб перевірки того чи іншого твердження, гіпотези, теоретичної побудови тощо – суспільна практика – дослідні наукові теорії отримують свою фундаментальну перевірку за допомогою практики у матеріальному виробництві, у діяльності мас по пере побудові суспільства тощо). Таким чином, ми погоджуємось з тим, що критерій – ознака, на підставі якої здійснюється оцінка будь-чого, вимірювач; умовно прийнята міра, яка дозволяє здійснити вимір об'єкту і на основі цього дати йому оцінку [4, с.270-271].

На підставі вище проведеного аналізу наукових джерел констатуємо те, що сформованість професійної компетентності майбутніх ОРБД має оцінюватись різними критеріями. Зауважимо, що сама по собі професійна компетентність є критерієм за умови якого знання, уміння і навички переростають у набуті компетенції та інтегрують у професії в якості самосприйняття, самовдосконалення, самовизначення та самореалізації у професійній діяльності майбутніх фахівців.

Щодо вибору критеріїв, то ми враховували у своєму дослідженні певний зміст складових їх структури та визначили критеріальні характеристики формування професійної компетентності майбутніх ОРБД.

Також ми з'ясували, що в якості критерію у педагогіці розуміють ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, відокремлення, означення чи класифікація стану розвитку особистості, її якісних характеристик. Педагогічний критерій обов'язково характеризується факторами соціального та професійного середовища, які зумовлюють вплив на формування професійної компетентності учнів.

Ми підтримуємо думку Н.В. Усамбаєвої, що критерій – це суттєва ознака явища або процесу, на основі якої дослідники в змозі відокремити рівень розвитку професійної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп [7, с. 71].

Для пошуку відповідних критеріїв в у нашому випадку, розглянемо аспекти щодо визначення елементів прояву професійної компетентності – спочатку це складання певного переліку показників та індикаторів, що характеризують процес професійної підготовки майбутніх ОРБД.

Таким чином, за показники розуміють ствердження наявності чи відсутності якості об'єкта, що вивчається, та наскільки вони проявляються. Працюючи за напрямом проблематики професійної компетентності у ПТНЗ чимало науковців-педагогів дотримуються концептуальних тлумачень поняття «професійна компетентність» та у цьому сенсі розуміння пропонують перелік показників щодо проектування змісту професійної підготовки.

Професійна компетентність майбутнього ОРБД умовно розподіляється на два компоненти – надпрофесійний (особистісний, ключовий) та суттєво професійний.

Щодо надпрофесійного базису, то особистісний компонент є притаманним для кваліфікованих робітників будь-якого напряму професійної діяльності. Мова йде про соціально-комунікативну (соціальну), культурологічну (персональну) та інформаційно-комунікативну (інформаційну) складові професійної компетентності. Суттєво ж професійна складова безпосередньо враховує особливості професійної діяльності майбутніх ОРБД та складається з таких компетентностей: комп'ютерна, правова, економічна та технологічна компетентності.

У нашому дослідженні за критерії оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх ОРБД обрано компоненти надпрофесіних (ключових) компетентностей і конкретизовано показники критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх ОРБД. Безумовно, критерії мають висвітлювати компоненти досліджуваного явища, процесу, властивості особистості тощо. Нагадаємо, що у процесі теоретичного дослідження ми виокремили чотири компоненти професійної компетентності учня: мотиваційно-цільовий, соціолого-психологічний, культурологічний і технологічний (змістовний). Відповідно, для діагностики сформованості цієї інтегративної властивості особистості виділяємо мотиваційно-вольовий, особистісний, операційно-діяльнісний, та організаційно-технологічний критерії, що певним чином відображають зміст вказаних компонентів професійної компетентності.

Зміст професійних компетенцій (знань та вмінь) обліковця з реєстрації бухгалтерських даних визначається вимогами щодо кваліфікації ОРБД, яких обов'язково потрібно ознайомити з ОКХ та посадовими інструкціями роботодавців – це має стати одним із критеріїв формування професійної компетентності майбутніх ОРБД.

Зважаючи на цей факт, до основних показників *мотиваційно-вольового критерію* у дослідженні віднесено позиції: потреба у набутті професії, стійкий інтерес до пізнання нового; цілеспрямованість.

Показниками *особистісного критерію* визначено: уміння самоконтролю власної самоосвітньої діяльності, рефлексія; комунікативні якості, наполегливість, самостійність, відповідальність; уміння виявляти в самоосвітній діяльності позитивні та негативні моменти.

Операційно-діяльнісний критерій у нашому дослідженні репрезентовано також трьома показниками: навчально-інтелектуальні уміння (сприймання, аналіз, осмислення інформації, запам'ятання, виділення головного тощо); уміння орієнтуватися в інформаційних потоках: відбирати, обробляти, використовувати інформацію (інформаційна культура).

Для оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх ОРБД за *організаційно-технологічним критерієм* було обрано такі основні показники: уміння планувати свою діяльність (ставити мету, визначити терміни); уміння створювати умови успішного виконання діяльності (дотримання розпорядку дня, організація робочого місця і т. ін.); організація власних прийомів самонавчання, самооцінювання результатів.

Отже, за допомогою зазначених критеріїв були визначені рівні сформованості професійної компетентності у майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних: *елементарний, базовий, достатній, гармонійний.*

Елементарний рівень схарактеризован низьким мотиваційно-ціннісним компонентом та невизнанням учнем себе як особистості у майбутньої професійної діяльності. Тобто, спостерігається повна невідповідність своєї майбутньої посади, відсутність здатності до виконання обов'язків та опанування низкою повноважень, що покладаються роботодавцем на відповідного фахівця. Учні володіють лише окремими вміннями на рівні простих операцій, при виконанні яких допускають значні помилки. Рефлексивна позиція присутня дуже рідко, характеризується нестійкістю, короткотривалістю та ситуативністю. Також, елементарний рівень теоретичної підготовки учнів визначається невмінням швидко і вчасно приймати самостійні рішення. У цьому сенсі з професією не пов'язані ціннісні орієнтації. Комунікативні навички не відповідають кваліфікаційним вимогам до працівника даної кваліфікації. Слабко знають ІКТ, не виявляють стійкого інтересу до їх ефективного використання у процесі професійної підготовки та у майбутній професійній діяльності, неспроможні швидко орієнтуватися у великих обсягах інформації, відчувають труднощі в її пошуку і використанні. Тобто, єдність компонентів формування професійної компетентності майбутніх ОРБД знаходиться у розбалансованому стані.

Базовий рівень засвідчується епізодичними знаннями про майбутню професійну діяльність ОРБД, визначається не достатнім пізнавальним інтересом до професії та репродуктивними особливостями засвоєння ЗУН. У вирішенні завдань орієнтованих на розумову і усвідомлюючу рефлексію мети майбутньої професійної діяльності допускаються значні помилки, які важко і невдало виправляються навіть на основі наслідування або інструкцій. Тим самим учні уникають складних і творчих вправ, тобто прояв креативної та мобільної активності майбутнього взагалі обмежується лише відтворювальними діями, не спостерігаються ознаки стійкого власного стилю діяльності, культурологічний та технологічний компоненти професійної компетентності майбутнього ОРБД знаходяться на елементарному рівні сформованості.

Достатній рівень виокремлюється достатнім проявом індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього ОРБД; цілеспрямованістю, усвідомленням основних ідей і понять про оволодіння професійними знаннями та вміннями; чіткому усвідомленні своїх майбутніх повноважень і компетенцій; прагненням до внеску коректив у роботу, що виконується ,та вдосконаленню окремих елементів праці, самостійністю у прийнятті рішень у невизначених умовах та перенесення знань, умінь та навичок у нові ситуативні позиції. Тобто усунення шаблонності вирішення професійних питань та висунення власних спроб урегулювати ту чи іншу виробничу ситуацію осмисленими, самостійними і доцільними діями, бажання удосконалити свою фахову діяльність пошуком нових способів, методів та технологій виробництва та участю у різноманітних професійно спрямованих заходах. Рефлексивна позиція пов'язана з самоствердженням, самореалізацією через формування індивідуального стилю, але є перспективи щодо професійного зростання через вдосконалення всіх існуючих компонентів формування професійної компетентності майбутнього ОРБД в аспекті розвитку та інноваційності застосування сучасного програмного та спеціалізованого забезпечення професійної діяльності.

Гармонійний рівень має відмінності у сформованості стійких професійних якостей та домінуванні професійно-моральних ціннісних орієнтацій, прослідкується чітке уявлення про сформованість індивідуального стилю професійної діяльності, прагненням до постійного професійного самовдосконалення, характеризується професійною спрямованістю, усвідомленим, позитивним ставленням майбутнього ОРБД до професійної діяльності, стійким проявом індивідуально-своєрідної системи загальнопрофесійних знань, умінь і навичок. Учень володіє глибокими, системними, усвідомленими знаннями, вміннями. Рівень самооцінки досить високий, рефлексивна позиція пов'язана з самоактуалізацією та самокритичністю власних рішень, виокремлюється понад все здатність працювати конструктивно пошуком особистісного змісту, як найважливішого прояву індивідуального стилю діяльності. Вільне застосування ІКТ та спецтехнологій у мережевому просторі, високий культурологічний та технологічний потенціал виконання професійних обов'язків та покладених повноважень зміцнює соціолого-психологічний та мотиваційно-цінностний компоненти професійної компетентності, тим самим балансуючи сформованість та наближення професійної підготовки майбутніх ОРБД до рівня професіоналізму висококваліфікованого робітника, фахівця у своєї справі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. На нашу думку, визначені рівні сформованості майбутнього ОРБД мають охоплювати широкий спектр професійних компетенцій відповідно до кваліфікаційної характеристики випускника професійно-технічного навчального закладу ,базуючись на критеріальній шкалі оцінювання досягнень учнів. Обґрунтовані міркування у пропонованій статті дають нам змогу повернути дослідження у потрібному руслі розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх ОРБД.

Література та джерела

1. Бондарчук О.І. Енциклопедія освіти. / Акад. пед. наук України. За гол. ред. В.Г.Кременя / О.І.Бондарчук, Г.В.Єльникова. Критерії. – К.: Юрінком Інтер. – 2008. – 1040 с.
2. Ващенко Д.Г. Изучение уровня сформированности профессиональных компетенций молодого специалиста / Д.Г.Ващенко, А.ВАндриенко// Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 9 (87) – Томск: ТГПУ, 2009. – С.5-10 [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-urovnya-sformirovannosti-professionalnyh-kompetentsiy-molodogo-spetsialista>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К.Маркова // Педагогика. – 1995. – №6. – С.55-63
4. Педагогіка. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич – Мн.: «Соврем. Слово», 2005. – 720 с.
5. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх вчителів: монографія / А.В.Семенова. – Одеса: Юридична література, 2009. – 504 с.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В.Семенової. – Одеса: Пальміра. – 2006. – 364 с.
7. Уйсімбаєва Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх економістів в процесі науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах І-Цар І. Критерії та рівні сформованості індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю / І.Цар // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <oldconf.neasmo.org.ua/node/142>. – Заг. з екрану. – Мова укр.

В процессе исследования особенностей формирования профессиональной компетентности будущих учетчиков по регистрации бухгалтерских данных возникает вопрос о критериальных характеристиках процесса профессиональной подготовки вышеупомянутых квалифицированных рабочих. Целью статьи является определение и обоснование критериев, показателей и уровней сформированности профессиональной компетентности,

являющихся составляющими для построения модели и реализации педагогических условий ее формирования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учетчик по регистрации бухгалтерских данных, критерий, показатель, уровень сформированности, профессиональная подготовка.

In the course of studies of the formation of professional competence of accounting clerks for recording accounting date raises the question of performance of criterion processes training of above mentioned skilled workers. The purpose of this paper is to define and study criteria, indicators and level of development of professional competence is component model for building and implementation of pedagogical conditions its formation.We have identified the following components of professional competence of a student: motivational target, sociological and psychological, cultural and technological (informative). Accordingly, for the diagnosis of formation of the integrative properties of the individual we have highlight motivational and volitional, personal, operational and activity, and organizational and technological criteria, to reflect the content components of professional competence. Using these criteria the levels of formation of professional competence of future accounting clerks for recording accounting date have been defined – elementary, basic, adequate and harmonious.

Key words: professional competence, accounting clerks for recording accounting date, criteria, indicators, level of development, professional training.

УДК 378.6:004

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ФАХОВИХ ЗАВДАНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ “МАТЕМАТИКА ДЛЯ ЕКОНОМІСТІВ”

Рум’янцева Катерина Євгеніївна
Вільчинська Олена Миколаївна
Добровольська Наталія Вікторівна
м.Вінниця

У даній статті презентовані педагогічні аспекти реалізації впровадження творчих фахових завдань під час вивчення дисциплін циклу “Математика для економістів” студентами економічних спеціальностей. Узагальнено різні підходи щодо визначення поняття “творчі завдання”, розглянуто цикли їх розв’язання та критерії віднесення того чи іншого завдання до творчого. Розкрито сутність поняття “творчі фахові завдання” та сформульовано основні вимоги до таких завдань. Зроблено висновок, що використання творчих завдань значно підвищує ефективність навчання.

Ключові слова: творчі завдання, фахові завдання, майбутні економісти.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується пошуками нового в теорії та практиці навчання і виховання. Освіта XXI століття – це освіта для людини, для її розвитку та розвитку навколишнього світу. Входження України у світовий освітній простір, і перш за все, європейський, зумовили відповідні вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Перед вищою школою стоїть завдання переходу до формування фахівців-професіоналів, які поєднували б глибокі фундаментальні теоретичні знання і ретельну практичну підготовку. Тому так гостро стоїть питання оновлення організації навчального процесу у вищій школі: розробка та впровадження нових моделей навчання, сучасних педагогічних технологій, в основу яких закладені ідеї особистісно-орієнтованого навчання.

Поряд з цим розвиток творчого мислення майбутніх фахівців будь-якого напряму підготовки завжди був одним із основних показників успішної діяльності вищих навчальних закладів. Тож одним із важливих завдань професійної підготовки майбутніх економістів є формування в студентів здатності до аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, генерування ідей, тобто до того, що становить основу творчого мислення. Проте розвиток цього мислення має відбуватися в процесі розв’язування творчих фахових завдань. Як зазначає З.І.Слепкань, талант і творча обдарованість стають сьогодні запорукою інтенсивного економічного розвитку країни і сприятливим фактором національного престижу. Як з’ясувалося, інтелектуала з високим рівнем розвитку творчих здібностей не можна замінити ні кібернетичною машиною, ні колективом індивідуумів із середніми інтелектуально-творчими здібностями [1, с.6]. Далі дослідниця зауважує, що інтелектуальний і творчий потенціал України значною мірою залежить від того, чи зможе педагогічна наука розробити науково-обгрунтовану теорію й ефективну педагогічну технологію виявлення та подальшого розвитку в процесі навчання творчих здібностей учнів різних вікових категорій, управління процесом виховання і самовиховання творчої особистості.

Аналіз останніх досліджень. Особлива увага в наукових працях приділяється питанням творчої особистості, творчої діяльності, дидактичним основам розв’язування винахідницьких і творчих завдань (Г.С.Альтшуллер, Г.О.Балл, Д.Б.Богоявленська, Н.В.Кічук, Л.А.Мойсеєнко, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.А.Роменець, С.О.Сисоєва, О.Г.Смілянець та ін).

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемами організації навчання математичним дисциплінам у вищих навчальних закладах з урахуванням сучасних вимог опікуються вчені: І.П.Васильченко, Л.П.Гусак, Г.Я.Дутка, Т.В.Крилова, О.В.Левчук, Л.І.Нічуговська, В.А.Петрук та ін. Аналіз цих робіт виявив одну особливість, яка полягає у тому, що незважаючи на різноманітність методичних рекомендацій науковців, у них відсутня цілісна методика організації занять з вищої математики та теорії ймовірностей та математичної статистики, що входять до складу курсу ”Математика для економістів”, щодо використання творчих фахових завдань майбутніми економістами.

Метою нашої роботи є дослідження педагогічних основ використання творчих фахових завдань під час вивчення дисциплін циклу ”Математика для економістів” студентами економічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Математична освіта в сучасних умовах її розвитку має за мету формування у майбутніх економістів: наукового світогляду, математичної та інформаційної культури, інтелектуальної підготовки до майбутньої професії та до життя у суспільстві.

Річ у тому, що формувати у студентів уявлення про майбутню професійну діяльність необхідно починати з перших курсів навчання у вищих навчальних закладах, також доцільно демонструвати застосування математичного апарату у майбутній професійній діяльності, тим самим реалізовуючи один із принципів педагогіки – єдність теорії і практики.

Навчальний процес має бути професійно спрямованим. Сучасні випускники економічних ВНЗ повинні вміти творчо мислити і так само підходити до вирішення економічних проблем. Для цього потрібно з перших курсів навчання запроваджувати творчі фахові завдання в процес підготовки майбутніх економістів. Саме такі завдання доцільно використовувати на заняттях з дисциплін циклу "Математика для економістів", оскільки під час їх розв'язування формується творча установка на майбутню професійну діяльність, стійка зацікавленість як до математики, так і до економіки. В контексті цього, вітчизняний науковець В.І. Клочко, зазначає, що "основним завданням вищої освіти є розвиток особистості з такими задатками, які б відповідали вимогам сучасного суспільства – тобто фахівців, які б володіли високим рівнем інтелекту, знаннями, навичками, вміли успішно вирішувати прикладні задачі. Тільки особистості, в яких розвивали творче мислення, можуть задовольняти таким вимогам, тому що творчість – це вищий розвиток інтелектуальних здібностей, складова інтелекту. Головною умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатність знаходити і порушувати проблеми, незалежність поведінки і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість. Саме таких фахівців потребує наш час. Тому проблема розвитку творчого мислення завжди була і залишається актуальною" [2, с.304].

Однією з головних проблем у вивченні дисциплін циклу "Математика для економістів" у вищих навчальних закладах економічного профілю є, на наш погляд, зниження інтересу студентів до їх вивчення. Такий стан пов'язаний, в першу чергу, із сьогоднішнім економічним станом країни, зі знаннями, які не використовуються належним чином у суспільстві. Вихід з парадоксальної ситуації, яка склалася у вищій освіті України, коли, з одного боку, спостерігається зменшення інтересу студентів до математичних дисциплін, а з іншого – завдання піднесення національної економіки відповідно до світового рівня, потребує спеціалістів з високим рівнем компетентності в галузі економічних технологій, якими повинні стати в майбутньому сьогоднішні студенти. Подолання вказаної проблеми, на наш погляд, передбачається у вивченні дисциплін циклу "Математика для економістів" з використанням творчих фахових завдань.

Ураховуючи вищевикладене, ми вважаємо за важливе підкреслити, що для формування творчої особистості студента в процесі навчання у вищих навчальних закладах сьогодні, необхідно, щоб кожен викладач був обізнаним із сутністю творчого процесу, сучасними уявленнями про нього, якостями творчої особистості, методами вивчення творчості. Кожен викладач має вміти діагностувати рівень творчості, знати основні шляхи і механізми формування творчої особистості, зокрема головний із них – творче завдання.

В.О.Моляко дає таке трактування: "творчим називається таке завдання, що повністю є новим, незнайомим для суб'єкта або ж принаймні містить значну новизну, що вимагає різних розумових зусиль, спеціальний пошук, знаходження нового способу його розв'язання" [3, с.77-78]. У творчому процесі науковець виділяє три основних цикли розв'язування таких завдань:

1) розуміння умови завдання (оцінка умови);
2) формування гіпотези (задуму);
3) попереднє розв'язання та перевірка гіпотези.

Н.А.Добровольський відмічає, що творчими слід вважати "задачі, котрі реально постають перед спеціалістами в різних предметних галузях і для розв'язання котрих на даний час не визначені відповідні методи" [4, с.110]. В.В. Швайко під творчими завданнями розуміє такі завдання, для розв'язання яких суб'єкт не має готових усвідомлюваних засобів [5, с.69]. Л.А.Мойсеєнко дає таке трактування цього терміна: "творчим ми вважали тільки те завдання, яке було для даного суб'єкта новим" [6, с.118].

Протягом тривалого періоду наукові зусилля психологів і педагогів спрямовані на організацію процесу розв'язування творчих завдань. Правила розв'язування творчих завдань називають евристичними. У різні роки свій варіант евристичних методів запропонували А.Ф.Осборн (метод мозкового штурму), Д.Пойя (метод евристичних запитань), Ф.Цвікі (метод багатомірних матриць), О.Ф.Есаулов (метод інверсій), Дж Гордон (метод синектики), Д.Б.Богоявленська (метод "Креативне поле"), В.О.Моляко (методика КАРУС) [120], Р.С.Крачфілд і М.В.Кавінгтон (програма розвитку здібностей творчого розв'язання проблеми), Давіс і Хонтмен (технологія генерування ідей) та інші.

У контексті вищезазначеного М.І.Супруненко зазначає, що для того щоб навчити учнів ефективно розв'язувати творчі задачі, викладати власні ідеї, а головне успішно розвивати їхні творчі здібності, недостатньо навчати їх методів такої роботи – учнів потрібно заохочувати до творчості, ознайомлювати їх із життям видатних особистостей. Розвиток творчих здібностей потребує постійної праці над новою проблемою з метою її розв'язання чи генерування нової ідеї [7, с.47].

Дослідниці С.О.Сисоєва і О.Г.Смілянець [4, с.111] визначають критерії віднесення того чи іншого завдання до творчого, а саме:

1) невизначеність способу дій для суб'єкта, який її розв'язує;
2) новизна результату, який отримується;
3) використання процедур творчої діяльності (вивчення завдання та його розуміння, попереднє розв'язання та перевірка гіпотези, остаточне розв'язання, аналіз отриманих результатів).

Ми не можемо не погодитись з думкою Л.А.Мойсеєнко, що розуміння творчого завдання формується в процесі його розв'язування [6, с.118].

Ми вважаємо, що для розвитку творчого мислення необхідні не окремі творчі завдання, а система таких завдань, з якими студенти повинні бути ознайомлені під час навчання й уміти використовувати їх у майбутній професійній діяльності. До системи творчих завдань також потрібно включати комбіновані завдання, що містять завдання з різних тем та різних дисциплін. Використання творчих завдань значно підвищує ефективність навчання. Такі завдання дозволяють:

- узагальнити, повторити й засвоїти навчальний матеріал;
- розвивати творчі здібності студентів;
- розвивати пізнавальний інтерес, абстрактне та логічне мислення;
- формувати навички спільної роботи;
- встановлювати міжпредметні зв'язки [8, с.271].

Бар'єрами позитивного розв'язування творчих завдань, на думку Г.Ліндсея, К.С.Халла та Р.Ф.Томпсона [9, с.447], є:

1. Конформізм – бажання бути схожим на іншого – основний бар'єр для творчого мислення. Студент побоюється висловлювати незвичайні ідеї, тому що боїться предстати смішним або не дуже розумним.

2. Цензура – особливо внутрішня – другий серйозний бар'єр для творчості. Наслідки внутрішньої цензури ідей бувають достатньо драматичними, але внутрішня цензура набагато сильніша від зовнішньої. Люди, які бояться особистих ідей, схильні до пасивного реагування

на оточуюче і не намагаються творчо вирішувати виниклі проблеми.

3. Ригідність (психологічна інерція).

4. Бажання знайти відповідь негайно. Занадто висока мотивація в студентів часто сприяє прийняттю непродуманих, неадекватних рішень.

Зняти розглянуті перешкоди допомагають методи психології, що дозволяють нейтралізувати психологічні бар'єри і стимулювати процес генерації ідей, без яких неможливий творчий пошук.

Розв'язування творчих завдань, на нашу думку, це:

− руйнування стереотипної схеми вибору способу розв'язування завдання серед декількох альтернатив;

− побудови на основі альтернативних способів розв'язування завдання якомога більшої кількості елементів множини на ниві пошуку;

− почергового вибору елементів із множини можливих розв'язків та перевірка їх на оптимальність.

Творче фахове завдання трактується нами як завдання, яке виникає в результаті професійної діяльності, стосується реальних об'єктів або процесів і розв'язування якого вимагає прийняття нестандартних рішень.

У контексті вищезазначеного ми вважаємо, що творчі фахові завдання інтегрують у собі елементи творчих і фахових завдань.

Провівши аналіз наукової та методичної літератури, визначимо основні вимоги до творчих фахових завдань, що використовуються у підготовці майбутніх економістів:

1. Зміст завдань має відповідати чинним навчальним програмам і майбутньому фаху студентів.

2. Умова та сюжет завдання мають відображати реальну ситуацію з майбутньої професійної діяльності.

3. Завдання має містити проблемно-конфліктну ситуацію або протиріччя.

4. Формулювання умови завдання має бути зрозумілим і доступним, містити тільки термінологію майбутнього фаху.

5. Числові величини в завданнях мають відповідати дійсності.

6. Розв'язування завдання поєднує теоретичні та практичні знання студентів.

7. Завдання мають відповідати пізнавальним можливостям студентів.

Дисципліни циклу "Математика для економістів" – це дисципліни, які формують фундаментальну підготовку фахівців економічного профілю. Наявність математичних знань, умінь і навичок не означає, що студенти вже вміють застосовувати їх у певних нестандартних економічних ситуаціях, у майбутній професійній діяльності. Для цього необхідно враховувати такі аспекти: вміння творчо та математично моделювати економічні процеси і вміння, практично використовувати отриманий розв'язок математичної моделі [10, с.272]. Тому ми переконані в тому, що ці вміння необхідно формувати у процесі вивчення курсу математики шляхом розв'язування творчих фахових завдань.

Наведемо деякі приклади творчих фахових завдань. Це завдання на знаходження збалансованої торгівлі між країнами; міжгалузевого балансу; повних витрат підприємства; продуктивності праці; собівартості продукції; попиту; пропозиції; рівноважної ціни; еластичності функцій попиту та пропозиції; максимізації доходу і прибутку; мінімальності транспортних витрат; оптимізації оподаткування підприємств; ефективності виробництва; загальних витрат, доходу, прибутку за відомими граничними витратами, доходом, прибутком; обсягу виробленої продукції за відомою продуктивністю праці; додаткових витрат, доходу та прибутку; суми споживчого активного сальдо; прибутку від відсотків вкладу за умови неперервного нарахування; розподілу доходів населення; зростання випуску продукції при інвестиціях; залежності національного доходу від динаміки споживання та ін.

Наприклад, економічна інтерпретація творчого фахового завдання може бути така: нехай залежність до споживання від національного доходу має вигляд:

$$C(x) = 0.01x^2 + 0.2x + 50$$

Потрібно знайти граничні схильності до споживання і заощадження, якщо національний дохід складає 30 одиниць.

Розв'язання. Якщо розглядати просту двосекторну макроекономічну модель, то національний доход *x* є сумою споживання *C* і заощаджень *S* (заощадження звичайно втілюються у капіталовкладення або інвестиції): *X=C+S (1)*.

У свою чергу споживання і заощадження є функціями національного доходу, тобто *C=C(x), S=S(x)*. Для аналізу того, як змінюється споживання і заощадження при збільшенні (зменшенні) національного доходу, використовують поняття граничної схильності до споживання і граничної схильності до заощадження, які визначаються відповідно як $C'(x)$ $S'(x)$.

Якщо продиференціювати обидві частини рівності (1) по змінній *x*, то дістанемо зв'язок між $C'(x)$ ³ $S'(x)$, а саме зв'язок $1 = C'(x) + S'(x)$.

Знайдемо похідну функції *C(x)*:

$$C'(x) = 0.02x + 0.2$$

Тоді $C'(30) = 0.02 \cdot 30 + 0.2 = 0.8$,

а $S'(30) = 1 - C'(30) = 1 - 0.8 = 0.2$.

Таким чином при заданому рівні національного доходу суспільство схильне "проїдати" його. Справді, якщо національний дохід збільшується на 1 від рівня у 30 одиниць, споживання зростає на 0,8, а на інвестування витрачається лише 0,2 одиниці.

Висновок. Використання творчих фахових завдань під час вивчення дисциплін циклу "Математика для економістів" у вищих економічних навчальних закладах дає позитивні результати, а саме:

- сприяє розвитку творчих здібностей студентів;
- демонструє зв'язок теорії з практикою;
- викликає інтерес у студентів нестандартною постановкою математичного завдання;
- сприяє застосуванню математичного апарату для дослідження економічних процесів і явищ;
- допомагає побудові моделей економічних ситуацій;
- сприяє знаходженню математичних залежностей в реальних виробничих процесах.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновки про те, що розв'язування творчих фахових завдань – творча діяльність, для успішної реалізації якої майбутні економісти вчаться абстрагувати, аналізувати, критично мислити, генерувати певні гіпотези, розробляти стратегії розв'язання поставлених завдань, нагромаджувати інформацію з декількох галузей знань. Таке навчання сприяє формуванню творчої уяви та професійного мислення студентів.

Література та джерела

1. Слепкань З. Формування творчої особистості учня в процесі навчання математики / Зінаїда Слепкань // Математика в школі. – 2003. – №1. – С.6-9
2. Клочко В.І. Розвиток творчого мислення студентів технічних університетів/ В.І.Клочко, С.А.Кирилащук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін.]. – К., Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2007. – Вип. 14 – С.299-305

3. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособ. / А.В.Морозов, Д.В.Чернилевский – М.: Академический Проект, 2004. – 560 с.
4. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій: навч.-метод. посіб. / С.О.Сисоєва, О.Г.Смілянець. – Вінниця: ЦПНМВ, 2006. – 180 с.
5. Швайко В.В. Целевая установка как способ управления процессом решения творческих задач / В.В.Швайко // Психологический журнал – 1987. – №6. – С.69-78
6. Мойсеєнко Л.А. Психологія розуміння творчих математичних задач на різних етапах їхнього розв'язання / Л.А.Мойсеєнко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3-4 (32-33). – С.117-124
7. Супруненко М.І. Форми залучення старшокласників до розв'язування творчих задач / М.І.Супруненко // Педагогіка і психологія. – 2008. – №3-4 (60-61). – С.45-52
8. Рум'янцева Катерина. Психолого-педагогічні основи використання творчих фахових завдань у підготовці майбутніх економістів / Катерина Рум'янцева // зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [гол. ред.: М.Т.Мартинюк]. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – Ч.1. – С.267-274
9. Познавательные психологические процессы / сост. и общ. ред. А.Г.Маклакова. – СПб: Питер, 2001. – 480 с.
10. Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія / Г.Я.Дутка; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М.І.Бурда. – К.: УБС НБУ, 2008. – 478 с.

В статье рассматриваются педагогические аспекты реализации внедрения творческих профессиональных заданий при изучении дисциплин цикла "Математика для экономистов" студентами экономических специальностей. Раскрыта суть понятия "творческие профессиональные задания" и сформулированы основные требования к таким заданиям. Сделан вывод о том, что использование творческих профессиональных заданий значительно повышает эффективность образования.

Ключевые слова: творческие задания, профессиональные задания, будущие экономисты.

In the article the pedagogical aspects of realization of inculculation of creative specialized tasks in learning of discipline "Maths for economists" by the students of economical specialties have been presented. Different approaches to definition of the term "creative tasks" are united and the cycles of their solving and the criteria of referring or that task to a creative one are observed. The essence of the term "creative specialized tasks" has been revealed and main demands to these tasks have been formulated. The conclusion has been made − using the creative tasks considerably raises the effectiveness of studying. Such tasks make it possible: to unite, revise and learn educational material; to encourage cognitive interest, abstract and logic mentality; to form skills of common work; to establish connection between disciplines. The main condition of creativity is the perception of new ideas, the ability to find and break the problem behavior and independence at the same time the ability to give and give up his previous opinions, criticism, courage, tolerance. Such professionals needed today.

Key words: creative tasks, specialized tasks, future economists.

УДК 371.382

ВИКОРИСТАННЯ ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сідун Мар'яна Михайлівна
м.Мукачево

У статті автор визначила і дослідила умови використання гри під час навчання молодших школярів іноземної мови. Встановлено, що процес навчання іноземних мов молодших школярів із використанням ігрової технології буде ефективнішим, при дотриманні таких умов: буде відбуватися співпраця вчителя й учнів на всіх етапах гри; гра відповідатиме психологічним та віковим можливостям учнів; будуть використовуватися різні види ігрової діяльності; будуть застосовуватись ігри, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери і пізнавальної діяльності.

Ключові слова: навчальна гра, педагогічні умови, учень початкової школи, вікові особливості, педагогічний процес.

Постановка проблеми. Одним із важливих кроків до реформування системи іншомовної освіти в Україні стало навчання іноземної мови починаючи з першого класу. У зв'язку з цим виникла необхідність в оновленні змісту і цілей навчання цього предмета, у перегляді та уточненні окремих усталених поглядів на засоби навчання шкільного предмета «Іноземна мова». А відтак, пошук і відбір таких із них, які, з одного боку, були б спрямовані на розв'язання комунікативних завдань навчання іноземних мов, а з іншого – відповідали б психолого-віковим особливостям і фізіологічним можливостям учнів початкової школи, враховували потреби та інтереси дітей цієї вікової категорії, а також активізували комунікативну, пізнавальну і творчу діяльність молодших школярів. Одним із таких засобів навчання іноземних мов є гра, оскільки, з точки зору вчених, вона спрямована на засвоєння і використання конкретних знань, умінь, навичок і є засобом навчання, основний педагогічний зміст і призначення якого – навчати діяти. Останнім часом спостерігається підвищення інтересу методистів до проблем використання навчально-ігрових технологій. Накопичено позитивний досвід упровадження гри у процес навчання іноземних мов учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень. Питання розробленя і використання дидактичної гри висвітлено у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Л.В.Артемова, Ю.К.Бабанський, Н.М.Бібік, П.П.Блонський, С.С.Вдовенко, Л.К.Грицюк, І.А.Данилович, Р.І.Жуковська, М.В.Кларін, В.А.Крутій, Н.В.Кудикіна, Ю.І.Мальований, О.В.Малихіна, Ю.І.Федусенко та ін.). На їхню думку застосування педагогічної технології використання гри у процесі навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів, сприяє розвитку творчого мислення, умотивовує навчальну діяльність учнів.

Констатуючи суттєвий внесок названих дослідників, слід зауважити, що донині недостатньо обґрунтованими

залишаються умови використання гри під час навчання іноземної мови учнів початкової школи.

Метою статті є визначення умов використання гри під час навчання іноземної мови учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить досвід, потенційні можливості та ефективність педагогічної ігрової технології визначаються сукупністю взаємопов'язаних педагогічних умов, які забезпечують її функціонування.

Досліджуючи гру як засіб навчання молодших школярів О.Я. Савченко називає такі умови ефективності її застосування: органічне включення в навчальний процес; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій [5, с.196].

Схожі думки знаходимо у науковій роботі Г.І.Вороніної. Вчена виділяє такі умови застосування дидактичної гри у навчальному процесі: усвідомлення учнями мети дидактичної гри, що проводиться, її практичного завдання; спрямованість гри на розвиток мовних навичок та мовленнєвих умінь; поступове зростання складності дидактичних ігор із урахуванням рівня навченості учнів і ступеня їх підготовленості; урахування індивідуальних та вікових особливостей учнів; зв'язок дидактичної гри з іншими видами діяльності на уроці [1].

Ми не заперечуємо, а цілком розділяємо названі вище позиції вчених, що займалися розв'язаннм зазначеної проблеми. Однак, передбачаємо, що процес навчання іноземних мов молодших школярів із використанням ігрової технології буде ефективнішим, якщо будуть дотримані такі педагогічні умови: буде відбуватися співпраця вчителя й учнів на підготовчому, діяльнісному та завершальному етапах гри; гра відповідатиме психологічним особливостям та віковим можливостям учнів початкової школи, їхньому навчальному досвіду, потребам та інтересам; будуть використовуватися різноманітні види ігрової діяльності, що забезпечить стійкий інтерес учнів до навчання іноземних мов; будуть застосовуватись ігри, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери і пізнавальної діяльності учнів, сприяють удосконаленню їхніх фізіологічних якостей та адаптації до шкільного соціуму; зміст гри відповідатиме меті та завданням уроку.

Організація співпраці вчителя й учнів на підготовчому, діяльнісному та завершальному етапах гри. Доречно розглядати гру як спільну діяльність вчителя й учнів. У процесі навчально-ігрової діяльності створюються умови для тісної співпраці цих суб'єктів навчального процесу. Як засвідчили спостереження за навчально-ігровою діяльністю молодших школярів, для більшості дітей не властиво брати ініціативу у грі, вносити свої пропозиції, проявляти самостійність, аналізувати її результати та визначати переможців. А відтак, великого значення набуває співробітництво вчителя й учнів, а особливо управлінська діяльність вчителя, на усіх етапах дидактичної гри.

Спостереження за навчальним процесом у початковій школі переконало нас у тому, що співробітництво вчителя й учнів дозволяє забезпечити ефективність навчально-ігрової діяльності молодших школярів на уроках іноземних мов. Серед прийомів спільної діяльності ми визначили такі: підтримка дітей протягом гри; організація співпраці у дитячому колективі (команді); можливість для учнів спробувати себе у ролі ведучого гри; залучення дітей до підготовки необхідного обладнання для проведення гри; участь школярів у підведенні підсумків гри та визначенні переможців.

Іншою педагогічною умовою визначено доступність змісту гри психологічним особливостям та віковим можливостям учнів початкової школи. Ця умова означає, що у процесі організації ігор необхідно створювати оптимальні умови для успішного навчання кожного школяра. Ефективна реалізація цієї дидактичної умови визначає зміст ігор і способи їх організації з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхньої підготовленості, зокрема знань, умінь та навичок. Очевидно, для слабких дітей ігри повинні бути доступними. Однак, за нашими спостереженнями, якщо гра занадто спрощена, то вона не стимулює активності учнів. Тому учитель повинен передбачити у змісті ігор такий рівень складності, що дозволяє спрощувати або ускладнювати зміст гри (навчальне завдання, правила, способи організації гри тощо). Навчальні завдання, що розв'язує учень у процесі навчально-ігрової діяльності, повинні бути зорієнтовані на «зону його найближчого розвитку» [2, с. 62–76; 3, с. 252–253].

Як засвідчує власний педагогічний досвід, складні, незрозумілі ігри (їх зміст і правила) призводять до механічного сприймання навчального матеріалу. У кінцевому результаті це спричиняє негативне ставлення й втрату інтересу учнів до вивчення іноземної мови. А це означає, що відібрані ігри повинні бути посильними для молодшого школяра, а правила гри мають вказувати на характер і послідовність розумових і практичних дій у процесі навчально-ігрової діяльності. Така доступність досягається за умови урахування психологічних особливостей дітей, рівня розвитку їхніх психічних процесів, вікових можливостей, життєвого і навчального досвіду.

Не менш важливою педагогічною умовою в межах розглядуваної проблематики є урізноманітнення видів ігор у навчальному процесі. Ця умова, насамперед, пов'язана з тим, що різноманітність ігор є важливим елементом новизни, засобом, який забезпечує можливість урахувати специфіку різних аспектів навчання. Крім того, організація ігор різних видів викликає і підтримує в учнів стійкий інтерес до участі у навчально-ігровій діяльності. На уроках іноземних мов, за нашими спостереженнями, досить успішно можна використовувати ігри на особисту чи командну першість, індивідуальні, парні, групові, предметні ігри та ігри з руховою діяльністю.

Широкого застосування набули сьогодні також і комп'ютерні ігри. Їх використання, як показує досвід, розвиває не тільки пізнавальну діяльність учнів, але й формує мотиваційне, емоційне та комунікативне середовище. Такий підхід сприяє розвитку в учнів логічного мислення, а також дозволяє скоротити використання часу для виконання того чи іншого завдання. До основних переваг технології комп'ютерних ігор належать: можливість учня особисто брати участь у функціонуванні системи або явища, які вивчаються, та робити це в умовах близьких до реальних життєвих ситуацій; мотивація навчання; створення ігрового середовища; розвиток логіки, уяви тощо.

Досвід навчання молодших школярів свідчить, що чим різноманітніший спектр ігор, які пропонуються учням, тим багатшим і глибшим виявляється інтерес. Іншими словами, якщо гра відповідає інтересам дітей, то і виконання навчальних завдань, на виконання яких вона спрямована, цікавить учнів.

Також педагогічною умовою визначено застосування ігор, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери і пізнавальної діяльності учнів, сприяють удосконаленню їхніх фізіологічних якостей та адаптації до шкільного соціуму. Визначаючи цю умову, ми спиралися на відоме у педагогіці й психології положення про те, що успішний розвиток учня можливий лише за умови його активної пізнавальної діяльності. У сучасній дидактиці пізнавальна активність визначається як цілеспрямований прояв зусиль учнів до успішного виконання навчальних завдань, які є підготовчим етапом розвитку пізнавальної самостійності [4].

Спеціальними дослідженнями дидактів і психологів з'ясовано, що пізнавальна активність і самостійність є головними умовами, що забезпечують формування творчої особистості. Саме тому у центрі уроку повинна бути не передача знань від учителя до учнів, а організація їхньою активної навчально-пізнавальної діяльності й ефективне керування нею з боку вчителя. Результатом цього процесу

повинно стати не лише засвоєння певного обсягу знань, умінь та навичок, що є, безумовно, важливим, а й формування в учнів такого компоненту освіти, як досвід творчої діяльності. Тільки оволодівши усім діапазоном загальнонавчальних умінь і навичок, учні навчаться самостійно здобувати нові знання, творчо мислити, що у кінцевому результаті, веде до формування в них культури пізнання [6, с.36]. Успіх цього процесу, як зазначає вітчизняний психолог Г.С.Костюк, водночас залежить і від того, як учитель збуджує пізнавальну активність самих учнів. Без неї ніяке розуміння і засвоєння учнями навчального матеріалу неможливе [4, с.297]. Такий підхід поширюється й на процес навчання іноземних мов.

Застосування на уроках іноземних мов різного виду ігор сприятиме формуванню й розвитку мотиваційної сфери і пізнавальних інтересів учнів, збуджуватиме їхню активність, допомагатиме швидше адаптуватися до шкільного соціуму, оскільки цьому сприяють бажання, потреби і зацікавленість молодших школярів грою.

Стосовно предмета «Іноземна мова» реалізація відповідності змісту гри меті та завданням уроку повинна забезпечуватися через відбір таких ігор, у змісті яких передбачено навчальний матеріал, що визначений у чинній програмі та підручниках із іноземних мов для початкової школи. Це досягається завдяки тому, що ігри можна використовувати для різних цілей, які ставить учитель: актуалізація знань учнів, їхнього навчального досвіду; збудження та підтримання інтересу до вивчення іноземних мов; формування на його основі нових понять і уявлень; закріплення й систематизація вивченого матеріалу; перевірка міцності та рівня усвідомленості знань учнів; здійснення зв'язку навчання з життям тощо.

Висновки. Отже, доступність гри віковим можливостям учнів початкової школи, урізноманітнення її видів у процесі навчання іноземних мов, всебічна підтримка молодших школярів на підготовчому, діяльнісному та завершальному етапах навчально-ігрової діяльності, застосування ігор, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери та пізнавальної діяльності учнів цієї вікової категорії, сприяють адаптації дітей до шкільного середовища, що дозволить забезпечити ефективність педагогічної технології ігрового навчання іноземних мов молодших школярів.

Література та джерела

1. Воронина Г.И. Методические рекомендации по раннему обучению иностранным языкам в детском саду и начальной школе в 1991/1992 учебном году / Г.Воронина // Иностранные языки в школе. – 1991. – №5. – С.41
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С.Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С.62-76
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. Вербицкий. – М.: Высшая школа. – 1991. – 207 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток / Г.С.Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – С.297
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: [підручник для студентів пед. факультетів] / О.Я.Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
6. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития ребенка / Г.С.Швайко. – М.: Просвещение, 1983. – 64 с.

В статье автор определила и исследовала условия использования игры в обучении младших школьников иностранному языку. Установлено, что процесс обучения иностранным языкам младших школьников с использованием игровой технологии будет эффективным при соблюдении следующих условий: будет происходить сотрудничество учителя и учащихся на всех этапах игры; игра будет отвечать психологическим и возрастным возможностям учащихся; будут использоваться различные виды игровой деятельности; будут применяться игры, которые стимулируют развитие мотивационной сферы и познавательной деятельности.

Ключевые слова: обучающая игра, педагогические условия, ученик начальной школы, возрастные особенности, педагогический процесс.

The author has identified and investigated the conditions of useing a game while teaching foreign language to primary school learners. It has been established that teaching foreign languages to primary school children using gaming technology is more effective if the following pedagogical conditions are met: there is a cooperation between teachers and pupils at all stages of the game; game meets the age and psychological abilities of pupils; different types of game are used; games stimulate the development of motivational sphere and cognitive activity; game content meets goals and objectives of the lesson. Applying at lessons of foreign languages of different kind of games facilitate the formation and development of cognitive and motivational sphere of interests of pupils, stimulate their activity that helps to adapt more quickly to the school society as contributing to this desire, needs and interest of young learners' game. Regarding the subject "Foreign Language" implementation of compliance of game goals and objectives of the lesson should be provided by the selection of games, which provides educational content material as specified in the current programs and textbooks on foreign languages for primary school.

Key words: educational game, educational conditions, an elementary school learner, age, educational process.

УДК 781.1: 373.31

МУЗИКОТЕРАПІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ІСТОРИЧНЕ І ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ

Сливка Лариса Володимирівна
м.Івано-Франківськ

Статтю присвячено одному із шляхів збереження здоров'я людини. Висвітлено ретроспективу проблеми впливу музики як інструмента «вібраційного цілительства» на духовний і фізіологічний стан особистості, розкрито цілющі особливості музичного мистецтва як ефективного методу профілактики нервово-психологічних перевантажень дітей і молоді. Доведено, що музикотерапія є важливою здоров'язбережувальною технологію. Поточнено можливості використання музики з метою оздоровлення учнів на уроках і в позаурочний час.

Ключові слова: музикотерапія, оздоровлення, профілактика захворювань, освітній процес.

Постановка проблеми. Сьогодні науковці різних галузей (лікарі, соціологи, психологи, педагоги) в усьому світі, покликаючись на переконливі статистичні дані, відзначають тенденцію до погіршення стану здоров'я дітей і молоді. Україна тут не є виключенням, відтак актуальним завданням шкільної освіти в державі в умовах її модернізації є збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров'я учнів (вихованців). Одним із плідних напрямів роботи у цьому аспекті вважають стимуляцію та оздоровлення організму дитини засобами музикотерапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження здоров'язберігаючих технологій у зміст масової педагогічної практики стала предметом наукових розвідок низки дослідників (Т.Бойченко, Л.Блудова, О.Богініч, О.Бондаренко, О.Ващенко, М.Гриньова, В.Єфремова, Б.Кіндратюк, В.Коваль, С.Кондратюк, Г.Кривошеєва, І.Левченко, С.Науменко, В.Нестеренко, Т.Пушкарьова, ін.). Але історичні і теоретико-методологічні аспекти використання музикотерапії як засобу оздоровлення і профілактики захворювань школярів ще не знайшли достатнього обґрунтування і аналізу.

Мета статті – висвітлити ретроспективу проблеми використання музики із терапевтичною метою, розкрити цілющі особливості музичного мистецтва, поточнено можливості використання музики з метою оздоровлення учнів на уроках і в позаурочний час.

Виклад основного матеріалу. Термін *«музикотерапія»* має греко-латинське походження і в перекладі означає «лікування музикою». У музичній терапії використовують усі сторони її впливу – фізичну, емоційну, інтелектуальну, соціальну, естетичну і духовну. Застосування таких музичних практик, як вільна імпровізація, спів, композиція, слухання, обговорення музики чи рух під музику, сприяє досягненню низки терапевтичних цілей: активізувати пізнавальні процеси, моторику, емоційний розвиток, набути комунікативні навички, ін. [10].

Застосування музики з терапевтичною метою бере свій початок з доісторичної доби, коли музика була частиною «магічних», релігійних та оздоровлюючих ритуалів. Першими письмовими пам'ятками, де згадується про вплив музики на людське тіло, можна вважати єгипетські папіруси (датуються 1500-тим роком до н.е.), знайдені 1889 р. англійським археологом Фліндерсом Пітрі. Музика в них описана як засіб, здатний зцілювати тіло, заспокоювати розум та очищувати душу. Увесь арсенал музичного мистецтва теоретично обґрунтовували і широко використовували на практиці філософи, лікарі, музиканти Давніх Греції, Китаю, Індії. Відомо, наприклад, що Піфагор, який отримав сокровенні знання про божественну теорії музики, навчаючись у Єгипті, заснував науку про гармонію сфер і затвердив музику як точну науку. Помітивши, що музика благотворно впливає на інтелект, піфагорійці проводили під неї зокрема заняття з математики. Також вони використовували спеціальні мелодії, щоб подолати лють і гнів. Великий лікар стародавності Авіценна називав мелодію «нелікарським» способом лікування поряд з дієтою, запахами і сміхом. У «Каноні лікарської науки» він пропонував людям, які страждають на меланхолію, слухати музику та спів пташок. Історія зберегла відомості про те, що багато історичних особистостей користувалися прийомами музичної терапії. Наприклад, цар Давид своєю грою на арфі вилікував від депресії царя Саула [11; 14].

Перші спроби наукового пояснення впливу музики на фізіологічний і психічний стани людини сягають XVII століття, а починаючи з XIX століття, на основі експериментальних досліджень, наука уже накопичила чимало важливих відомостей у цій сфері.

Приміром, російсько-грузинський фізіолог, перекладач, педагог і популяризатор науки Іван Тарханов (Тархан-Моуравов, Тархнішвілі) (1846-1908) зазначав, що якщо мелодія подобається людині, то може сприяти уповільненню пульсу, розширенню судин, тим самим, знижуючи артеріальний тиск. Натомість, музика, яка не подобається, викликає протилежний ефект. Серйозні дослідження оздоровчого впливу музики на організм людини проводив американський лікар-невропатолог Джеймс Леонард Корнінг (1855-1923). Він вивчав зокрема вплив музики Вагнера при лікуванні психічних розладів. Пробні прослуховування творів цього композитора в аудиторії хворих дали вразливі результати, відтак, уже наприкінці XIX століття в лікарні, де працював Корнінг, стали проводити «лікувальні» концерти [5]. Питання впливу музики на здоров'я людини вивчав також видатний російський психіатр, невропатолог, фізіолог, психолог, академік Володимир Бехтерєв (1857-1927). Учений відзначав, що музика позитивно впливає на дихання, кровообіг, усуває зростаюче стомлення, додає фізичної бадьорості [12]. Один із спеціальних «музично-лікувальних» рецептів, запропонованих дослідником, звучить так: «Щоб перевести дитину із сумного стану у мажорний, треба спочатку потримати її у цьому стані сумною піснею, а згодом, поступово, перевести в оптимістичний стан ритмічною мажорною піснею».

Дослідники XX століття поклали початок інтенсивному науковому обґрунтуванню профілактичних, лікувальних і оздоровчих можливостей музичного мистецтва. Так, наприклад, болгарський педагог і психолог, доктор медичних наук Георг Лозанов (1926-2012), який, крім іншого, займався вивченням впливу музики на процес навчання, зазначав, що так звана, *пассивна музика* (музика у стилі бароко, яка має темп від 60 до 64 ударів на хвилину, – твори Баха, Генделя, Вівальді) синхронізує розум і тіло, оскільки відкриває зв'язок з підсвідомим мисленням, гармонізує праву і ліву півкулі мозку. Така музика є ідеальним варіантом для навчання і запам'ятовування. *Активна музика* (приміром, швидка, високоякісна музика Моцарта) дає потужний енергетичний заряд мозку, а від нього – усьому організму. Лозанов вважав, що чергування пасивної і активної музики прискорює процес навчання у 2-10 разів [7]. Італійський психолог, філософ, художник Антоніо Менегетті (1936-2013) відомий, зокрема, тим, що розробив основи онтопсихологічної музикотерапії. Її сутність полягає у тому, що за допомогою комплексної дії звуку, співу і танцю можна впливати не тільки на лікування, але і на профілактику захворювань. 1954 року французький музикант та інженер-акустик М. Жос почав дослідження, спрямовані на позбавлення стресових і депресивних розладів за допомогою музичних творів. Музика дуже ретельно добиралася відповідно до психотипу людини, її віку й інших параметрів. Результати лікування музикою були більш ніж вдалі, й не-

забаром у Франції було відкрито дві лікарні музикотерапії, в яких музикою лікували й серйозніші розлади особистості – психози, зокрема шизофренію [14].

Серед дослідників, які тим чи іншим чином досліджували проблему впливу музичного мистецтва на фізичне і психічне здоров'я людини, варто згадати американців – психолога, спеціаліста з музикотерапії Дона Дж. Кемпбела, нейрологів Гордона Шоу і Марка Боднера, дослідників, авторів компанії «Супернавчання» Шейлу Острандер и Лінна Шредера, росіян – доктора медичних наук, професора Михайла Лазарєва, доктора психологічних наук професора Юрія Цагареллі, президента міжнародної академії інтегративної медицини, керівника науково-дослідного центру музичної терапії і відновлювальних технологій, доктора медичних наук, музикотерапевта-реабілітолога, соліста Большого театру Сергія Шушарджана, ін.

Вчені поки що не прийшли до єдиної думки щодо того, яким чином музика здатна зцілювати.

Деякі з них (насамперед, лікарі-психотерапевти) вважають, що в основі цілющих властивостей музики лежить її здатність впливати на психоемоційний стан людини. Виявляється, що більшість психосоматичних захворювань виникає на тлі світогляду людини, особливостей її характеру. А, отже, і їх лікування багато у чому залежить від зміни характеру людини, її ставлення до своїх проблем і до життя взагалі. Музика тут вважають одним із головних інструментів лікувального впливу. Вона є, так би мовити, «ключиком», який допомагає відновити загублений баланс і створити гармонію між душею і тілом.

Згідно іншої теорії, в основі лікувальних властивостей музики лежить ритм. У природі усе підпорядковано певним ритмам, і людський організм не є виключенням. Кожний орган вібрує по-своєму і його вібрації співпадають з ритмом і енергією певних звуків та інструментів. У разі захворювання того чи іншого органу, його функції порушуються, він починає працювати в іншому ритмі, змінюється частота і сила вібрацій. Якщо знати, в унісон з яким інструментом «звучить» певний орган і регулярно слухати «цілющі» ритми, то організм людини набуде «здорового звучання» [13]. Звук (його електромагнітні коливання) діють не на окремі органи (печінку, селезінку чи серце), а на мозок, де міститься інформація про розбалансованість тих чи інших органів і систем, або криється першопричина патологій. Мозок посилає імпульс-команду до проблемних ділянок, відтак запускається механізм саморегуляції організму – очищення від шлаків, токсинів, оновлення крові, посилення обмінних процесів. Як наслідок, зникають запалення, новоутворення, нормалізується стан опорно-рухового апарату, підвищується імунітет тощо [9]. За словами Сергія Шушарджана, музика діє навіть на клітини. Учений зазначає, що роботою цих клітин можна керувати, впливаючи на них тими чи іншими сигналами. Отже, музика здатна викликати зміни навіть на клітинному рівні [4; 6].

Сьогодні широко вивчається оздоровчий вплив музики і окремих творів великих композиторів-геніїв людства, ін. Ми проаналізували рекомендації різних авторів із згаданої проблеми і узагальнили «музичний репертуар», який пропонується з терапевтичною метою:

- дратівливість і неврози заспокоює музика Петра Чайковського і Дмитра Шостаковича;
- для позбавлення від мігрені рекомендують слухати – «Весняну пісню» Фелікса Мендельсона, «Гуморески» Антоніна Леопольда Дворжака, музику Джорджа Гершвіна;
- «Полонез» Міхала Огінського знімає головний біль;
- музика Фридерика Шопена і Людвіга ван Бетховена допомагає розібратися у власних почуттях, краще пізнати себе;
- «Весільний марш» Фелікса Мендельсона нормалізує кров'яний тиск і серцеву діяльність;
- оптимістичне світовідчуття з'являється після прослуховування музики Йоганна Штрауса, Імре Кальмана, Франца Легара;
- повільні твори Йогана Себастіана Баха і прелюдії Ференца Ліста допомагають подолати сором'язливість і зайву стисливість;
- опери Ріхарда Вагнера, оперети Жака Оффенбаха, «Болеро» Моріса Равеля, «Каприс №24» Ніколо Паганіні з точки зору музикотерапії особливо ефективні у роботі з млявими, кволими, гіпоактивними дітьми;
- музика Вольфганга Амадея Моцарта сприяють покращенню когнітивних (пізнавальних) здібностей мозку, підвищенню стресостійкості, зменшенню тривожності.

Усе частіше науковій і науково-популярній літературі з'являються публікації про вплив окремих музичних інструментів на самопочуття і здоров'я людини. Різні музичні інструменти по-різному впливають на самопочуття людей. Вище ми зазначили, що кожний орган має свій резонанс з відповідним інструментом. При спрямованій дії музики орган «приходить» у стан максимальної вібрації, резонансу. Оскільки музика за своєю природою є явищем фізичним, хвильовим, то звукові сигнали, попадаючи у резонансну частоту, яка відповідає фізичним характеристиками того чи іншого органу, виявляє стимулюючу дію на нього [6].

Так, гра на фортепіано допомагає гармонізувати психіку, нормалізує роботу нирок і сечового міхура, очищає щитовидну залозу. Звуки органу стимулюють мозкову діяльність, сприяють нормалізації енергетичних потоків в хребті. Струнні інструменти (гітара, арфа, скрипка, віолончель) нормалізують роботу серцево-судинної системи. Крім того, звучання цієї групи інструментів викликають у людини співчуття, готовність до самопожертви. Духові інструменти сприяють роботі дихальної системи, очищають легені і бронхи, благотворно впливають на кровообіг. Ударні інструменти допомагають відновити ритм серця, лікують печінку і кровоносну систему.

Ми проаналізували низку психолого-педагогічних розвідок, присвячених музикотерапії [1; 2; 3; 8; 9]. Узагальнення їх змісту можна подати у таких положеннях:

- грамотно підібрана музика сприяє загальній гармонізації психічних станів зростаючої особистості;
- емоційність і розвинений музикальний слух надають змогу дітям в доступній формі відгукнутися на позитивні почуття і вчинки, допомагають активізувати розумову діяльність;
- однією з важливих цілей музикотерапевтичних занять є інтеграція особистості в соціальну групу, оскільки в музичній співтворчості добре випрацьовуються різні комунікативні навички, усувається підвищена сором'язливість, формується витримка і самоконтроль;
- використання засобів музики допомагає сформувати гармонійну особистість і сприяти соціальній адаптації дитини;
- здатність музики моделювати поведінку дає зростаючій особистості можливість оволодівати навичками самоконтролю і в проблемних ситуаціях реагувати найбільш сприятливо для себе і для оточуючих.;
- музику можна вважати невербальною формою комунікації, яка, за певних обставин, є більш результативною, ніж мовне спілкування, щодо людських взаємин.

Висновки. Музика є потужним засобом позитивного впливу на інтелектуальний, психологічний і фізіологічний стан дітей та молоді, на їх емоційно-почуттєву сферу, а також на комунікативні, перцептивні і креативні здібності. Зміст нашої статті не претендує на вичерпність матеріалу щодо проблеми дослідження. Результати здійсненого наукового пошуку можуть стати своєрідним поштовхом до глибинних студій, наприклад, у таких сферах: шляхи використання арсеналу музики в навчально-виховному процесі з метою оздоровлення дітей; активна музикотерапія (гра на музичних інструментах – музикування, спів – вокалотерапія, танці – музикотерапія в рухах, виконання під музику

ритмічних ігор та дихальних вправ) як засіб безпосередньої участі вихованців у різних видах музичної діяльності; форми і види психоемоційної та соматичної (на фізичному рівні) релаксації засобами пасивної музикотерапії (слухання і сприймання дітьми музики з подальшим обговоренням того, які відчуття ця музика викликала).

Література та джерела

1. Блудова Л. Як виховати здорову дитину / Лілія Блудова. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 120 с. – (Б-ка «Шкіл. світу»).
2. Кіндратюк Б. Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів: етнопедагогічний аспект: науково-методичний посібник / Б.Кіндратюк. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2005. – 270 с.
3. Система роботи з психофізичного розвитку дитини / Авт.-упор. В.В.Єфремова. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 160 с.
4. Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. – Москва: АОЗТ "Антидор", 1998.– 363 с.
5. Васильев А. Бетховен вместо анальгина // Чудеса и приключения. – 2007. – № 4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://shriyantra2007.narod.ru/lib/music001.htm>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Влияние музыки, звука и вибрации на психику и сознание человека. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://aranews.ru/ot-mocarta-i-baxa-mikroby-pogibayut-kak-ot-antibiotikov/>. – – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Как стать гением. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education.kulichki.net/genius/gen131.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Ковальчук Т. Музикотерапія як корекційно-розвивальна робота з дітьми. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/kovalchuckt/ss-29657278>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Кузьмінська Л. Зміст і цілі музикотерапії в соціально-педагогічній роботі з дітьми-інвалідами. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/711>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Музикотерапія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Стрес і музика – лікування мкзикоб, музикотерапія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lossofsoul.com/STRESS/Vihod/music-ua.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
12. Музика і вагітність. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://alls.in.ua/31711-muzika-i-vagitnist.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
13. Музикотерапія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mamusi.org.ua/rizne/86-muzykoterapiia.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
14. Музика в Старому Завіті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.saintjosaphat.org/dzvin_z_fatimy/2010/51/article/muzyka-v-staromu-zaviti>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Статью посвящено одному из путей сохранения здоровья человека. Отражено ретроспективу проблемы влияния музыки как инструмента «вибрационного целительства» на духовное и физиологическое состояние личности, раскрыто целительные особенности музыкального искусства как еффективного метода профилактики нервно-психологических перенапряжений детей и молодёжи. Доказано, что музыкотерапия является важной здоровьесберегающей технологией. Уточнено возможности использования музыка с целью оздоровления учащихся на уроках и в внеурочное время.

Ключевые слова: музыкотерапия, оздоровление, профилактика заболеваний, образовательный процесс.

The article is devoted to one of the ways of maintenance of human health. The retrospective view of the problem of influence of music as an instrument of "oscillation healer" on the spiritual and physiology state of personality has been provided. The healthful features of musical art as an effective method of prophylaxises of nervously-psychological overloads of children and young people have been defined. It is well-proven that a music therapy is important health-keeping technology. The possibilities of the use of music with the aim of making healthy of schoolchildren on lessons and in extracurricular time have been charcterised. It has been marked that the one of important tasks of teacher today is to help a child to get emotional and aesthetic pleasure from music, and also – to feel on itself her health-keeping effect. Music can be used as powerful means of positive influence on the intellectual, psychological and physiology state of children, on their emotionally-perceptible sphere, and also – on communicative capabilities.

Key words: music therapy, making healthy, prophylaxis of diseases, educational process

УДК 371.343.3-053.81

ВПЛИВ ЦІННІСНО-НОРМАТИВНОЇ ДЕЗІНТЕГРАЦІЇ НА ПРОЯВИ ДЕВІАЦІЙ

Смук Оксана Тарасівна
Козубовський Максим Ростиславович
м.Ужгород

Молодь сьогодні знаходиться перед проблемою розробки життєвої стратегії, моделі майбутнього життя, які передбачають вибір засобу життя, напрямків, визначення головних цілей життя. Можна констатувати, що для значної кількості молоді противоправна, асоціальна поведінка визначається нормальною для своєї вікової когорти.

Ключові слова: девіації, адикції, делінквентність, соціальна аномія,ціннісно-нормативна дезінтеграція

Процеси трансформації, які відбуваються в сучасному українському суспільстві та означають перехід до нової моделі розвитку, супроводжуються глибокою кризою, яка охопила усі сфери суспільства. Фактично, український соціум знаходиться сьогодні у стані ціннісно-нормативної дезінтеграції, тобто соціальної аномії, яка виявляється як на макро-, так і на мікросоціальному рівнях організації суспільства. При цьому відбувається заповнення соціального простору девіантними цінностями, порушення або ігнорування значною частиною індивідів існуючих норм права та

моралі. В умовах кризового стану суспільства особистість опинилася в складній ситуації вибору цінностей, пріоритетів, засобів адаптації, і найбільш гостро ця проблема проявляється у молодіжному середовищі.

Проблеми процесу трансформації та соціальних змін розглядаються в наукових працях П.Бергера, І.Валерстайна, Т.Лукмана, П.Штомпки. Серед українських соціологів розробкою цієї проблематики займаються І.Бекешкіна, Є.Головаха, В.Небоженко, Н.Паніна, Л.Сохань, В.Шинкарук.

Молодь сьогодні знаходиться перед проблемою розробки життєвої стратегії, моделі майбутнього життя, які передбачають вибір засобу життя, напрямків, визначення головних цілей життя. Можна констатувати, що для значної кількості молоді противоправна, асоціальна поведінка визначається нормальною для своєї вікової когорти. Тобто спостерігається інституціалізація девіації, перетворення її на соціально прийнятий тип поведінки.

Девіацію можна визначити як окремі вчинки або їхню сукупність, які входять у протиріччя з прийнятими в суспільстві юридичними, моральними й соціальними нормами. У жодному суспільстві неможливо провести лінію й просто розділити всіх на тих, хто відхиляється від норм, і тих, хто їм підкоряється.

Молодь розглядається як велика соціальна група, що має специфічні соціальні й психологічні риси, наявність яких визначається віковими особливостями молодих людей і тим, що їх соціально-економічне й суспільно-політичне положення, їхній духовний світ перебуває в стані становлення. У сучасній науковій літературі до цієї групи зазвичай відносять людей у віці від 15 до 30 років.

1. До основних типів девіантної поведінки в сучасних умовах можна віднести злочинність, алкоголізм, проституція, наркоманія. Кожний тип девіантної поведінки має свою специфіку. В основі саморуйнівної поведінки лежить намагання сховатись від життєвих проблем. Не тільки наркотична, алкогольна, а й будь-яка інша прогресуюча залежність, в тому числі і від гральних автоматів-атарактична мотивація -гедоністична мотивація виступає продовженням і розвитком атарактичної: атарактична приводить емоційний стан із зниженого в нормальний, а гедоністична сприяє підвищенню нормального настрою.

2. мотивація з гіперактивацією поведінки близька до гедонічної, але базується не на ейфоричному, а на активуючому ефекті речовини. Виникає потяг до виведення себе із стану пасивності, байдужості, апатії і бездіяльності.

3. субмісивна мотивація – відображає невміння протистояти тиску оточуючих, нездатність відмовитись від пропозиції оточуючих прийняти алкоголь, наркотики, або інші речовини. Дана мотивація характерна для осіб тривожних, конформних, сором'язливих.

4. псевдокультурна мотивація базується на світоглядних установках і естетичних пристрастях. Поведінка індивіда носить характер причетності до культури, традицій, вибраного кола осіб. При псевдокультурній мотивації важливим є не стільки саме вживання речовини, як демонстрація цього процесу оточуючим.

Поняття алкоголізм вживається мінімумом у двох аспектах. У медичному алкоголізм − це хронічне захворювання, що характеризується патологічним (нескоримим) потягом до спиртних напоїв. У соціально-правовому алкоголізм - форма девіантної поведінки, що виражається в зловживанні спиртними напоями. Особливість пиятства та алкоголізму як девіантної поведінки в тому, що ці явища виступають як каталізатор, що сприяє прояву інших видів соціальних відхилень: злочинності, адміністративних правопорушень, самогубств, аморального поводження й ін.

Для молоді основним мотивом вживання алкоголю є наслідування, засноване на прагненні довести свою приналежність до певної соціальної групи. Мотивами вживання алкоголю можуть стати також прагнення «забутися», піти від ситуації, що травмує, звільнитися від комплексів, зняти стрес. Іноді демонстративне вживання алкоголю може бути проявом «бунту» при реакції емансипації.

Звичайно, проблема подолання пияцтва й алкоголізму є дуже складною, вона включає економічний, соціальний, культурний, психологічний, демографічний, юридичний і медичний аспекти. Тільки з обліком всіх цих аспектів можливе її успішне рішення.

В останні роки в країні зі швидкістю сходу лавини наростає в числі девіантних відхилень у поводженні людей таке трагічне захоплення й наступна хвороблива пристрасть, як наркоманія.

Наркоманія (греч. narke - заціпеніння й mania - безумство) - це група захворювань, які проявляються потягом до постійного прийому в зростаючих кількостях наркотичних лікарських засобів і наркотичних речовин, внаслідок стійкої психічної й фізичної залежності від них з розвитком абстиненції при припиненні їхнього прийому.

Результати соціологічних досліджень показують, що головні мотиви споживання наркотиків - бажання відчути задоволення, бажання випробувати гострі відчуття, ейфорія. А оскільки мова в більшості випадків іде про молодих людей, ці мотиви підсилюються соціальною незрілістю, безтурботністю, легкодумством. Більшість опитаних наркоманів (77,1%) пристрастилися до зілля під впливом інших осіб, головним чином споживачів наркотиків із числа друзів, знайомих, причому нерідко прилучення відбувалося в компанії гедоністично настроєної молоді [4].

Споживання наркотиків у молодіжному середовищі дуже часто носить саме груповий характер. Багато наркоманів приймають наркотики в громадських місцях (на вулицях, у дворах, у кінотеатрах, у кафе, на пляжах), деякі можуть це зробити в «будь-якому місці».

Рання наркотизація порушує процес гармонійного розвитку на фізичному, психічному й інтелектуальному здоров'ї підлітка. Так, у наркоманів значно вповільнюється темп розумових операцій. Для них характерна відсутність або розмитість моральних обмежників, моральних норм, бідність емоцій, підвищена сугестивність, відсутність творчих здатностей.

У молоді, на відміну від дорослих наркоманів, спостерігається швидкий темп залежності від наркотику, настання амнестичних сп'янінь (ейфорії) від невеликих по величині доз, важке протікання процесу абстиненції. Всі ці явища відбуваються паралельно з дезадаптацією і аморалізацією молоді, тому часто виступають в ролі суб'єкта або об'єкта протиправного поводження.

Головна небезпека наркоманії - не стільки в заподіянні фізіологічної шкоди особі, що споживає наркотики, скільки в наступній деградації особистості, що наступає в 10-20 разів швидше, ніж при алкоголізмі. Наркомани перестають цікавитися своєю роботою, а потім і зовсім залишають неї. Поступово послабляються й припиняються корисні соціальні зв'язки з колегами на роботі або навчанні, друзями, виникають ускладнення в родині, розвиваються егоїстичні риси характеру, лицемірство, облудність, увага концентрується лише на власній особистості й на проблемі придбання наркотиків. [4]

Соціологічні дослідження показують компенсаторний характер девіантної поведінки. У першу чергу це стосується вживання наркотиків, які заповнюють недостачу спілкування, уваги з боку близьких, емоційного тепла, різноманітних вражень, а також знімають стреси, фобії різного виду.

Молодим людям гостро не вистачає яскравих вражень; сірість, щоденність буття, позбавлена позитивних емоцій і задоволень, підштовхує деяких з них до вживання наркотичних і токсичних речовин. Вживання наркотиків можна розглядати як складну молодіжну субкультуру, овіяну ореолом таємничості, виконуючу функцію втечі від реальних проблем, труднощів, невпорядкованості у світ міражів і ілюзій. Причому, у багатьох категорій молоді немає нестачі

вільного часу. Комерціалізація дозвіллєвої сфери не дозволяє багатьом молодим людям проводити вільний час цікаво й з користю для здоров'я (фізичного й духовного).

За даними соціологічних досліджень, проведених у м.Києві (2011-2012 рр.), на запитання про типові заняття у вільний час 19% опитаних молодих людей відповіли: «Іноді випиваємо з знайомими», а 7% відзначили, що вживають наркотики. На контрольне запитання: «Що Вас притягує у вашу компанію?» 14% респондентів указали: «Можливість випити й піймати «кайф». Вивчаючи мотиви першого вживання наркотику, соціологи в 2011 році одержали відповіді: не було чим зайнятися, аби провести час, було нудно, друзі запропонували. Для багатьох молодих людей характерне невміння одержувати задоволення від повсякденної роботи, досягнутої мети, перемоги над собою. Не секрет, що вживання наркотиків супроводжується безладними сексуальними контактами юнаків і дівчат, збіднює їх в емоційній і інтимній сферах.

Соціологи фіксують сьогодні кризу соціальної сфери в силу суперечливого впливу основних суб'єктів соціуму (родини, навчального закладу, групи однолітків, засобів масової інформації) на молодих людей. Незважаючи на конфлікти з батьками, родина є для них значимою сферою життя. Вона впливає на її членів через традиції, стиль спілкування, емоційну атмосферу, самим укладом життя програмуючи подальший життєвий шлях дітей. Серед традиційно виконуваних родиною функцій на перше місце в умовах нестабільного суспільства виходить психотерапевтична, «підтримуюча» функція, що дає її членам почуття захищеності й психологічного комфорту. Залежно від того, наскільки повно реалізовано цю функцію, можна судити про ступінь благополуччя родини, її можливості протистояти девіантній поведінці молодої людини, яка у ній проживає.

Дослідники відзначають, що ще одним немаловажним фактором є соціальне оточення [4]. Шанс стати наркоманом вище в тих, хто спілкується з людьми, які вживають наркотики (алкоголіком - з людьми, які зловживають алкоголем і т.д.). Тому що тенденція до наслідування є об'єктивною особливістю процесу соціалізації особистості, що формується, то не можна не враховувати і явище наркоманії як одну з моделей соціального поводження.

Боротьбі з наркоманією можуть сприяти міри соціального, економічного, культурного характеру, у тому числі й ті, які застосовуються для викорінювання алкоголізму. Але, з огляду на специфіку розвитку наркоманії, у боротьбі із цим типом делінквентної поведінки варто використовувати й спеціальні міри - медичні, правові.

Одним з найбільше трагічних типів девіантної поведінки є самогубство або суїцид. Суїцид (від англ. suicide - самогубство) - дія, навмисно спрямована на позбавлення себе життя. До суїцидів не можуть бути прилічені випадки загибелі по необережності, а також у стані неосудності. В основі будь-яких суїцидальних проявів лежить соціально-психологічна дезадаптація.

Дослідження свідчать, що фактором, який провокує суїцидну поведінку, виступає специфічна комбінація таких характеристик, як стать, вік, освіта, соціальний і родинний стан. Дослідження показують, що рівень самогубств найчастіше стійко корелює з рівнем промислового розвитку країни й часток населення, що проживає в містах. Чим вище ці показники, тим, як правило, вище рівень самогубств. Все це дає підстави бачити причини росту або скорочення числа самогубств у конкретних особливостях способу життя (наприклад, побутової невпорядкованості), специфіці міжособистісних відносин, ураховувати історичні, релігійні й культурні традиції, які зложилися в тій або іншій країні, у тому або іншому регіоні. Звичайно, безсумнівний зв'язок суїцидного поводження з іншими формами соціальних відхилень, наприклад, з пияцтвом. Судовою експертизою встановлено, що приблизно: 68% чоловіків і 31% жінок, які кінчають з життям, перебувають в стані алкогольного сп'яніння [1].

Молодіжному віку властиві свої особливості суїцидальної поведінки. Для суїцидентів молодіжного віку характерне прагнення бути свідком реакції навколишніх на свою смерть. При здійсненні суїциду смерть не планується дітьми й підлітками з такою визначеністю, як дорослими. Відсутність у молоді знань про самогубства створює підвищену погрозу смерті поза залежністю від форми самовпливу. Небезпеку також підвищують вікові особливості біологічної реактивності організму на такі наслідки суїцидальной спроби, як інтоксикація, травми або асфіксія.

В нашій країні серед молоді росте число алкоголіків, наркоманів. Опитування учнів та студентів (вік 15-20 років, половина - дівчатка) показали, що 52,8% досить часто вживають спиртні напої, 10,2% хоча б раз у житті пробували наркотичні, а 9,8% - токсичні речовини. Фактично кожний десятий з них ризикує стати хронічним алкоголіком, наркоабо токсикоманом [2].

Проаналізувавши статистичний матеріал, можна зробити висновок, що в період кризи, яку переживає українське суспільство, спостерігаються катастрофічні темпи зростання усіх видів молодіжної девіації та значне її омолодження, розповсюдження агресивного стилю поведінки серед молоді.

Усі види девіантної поведінки взаємопов`язані та здійснюють один на одного взаємний вплив, мають загальну природу виникнення. Взаємовплив та взаємозалежність є відносно стійкими та можуть мати вид індукції декілька форм соціальної патології, коли одне явище підсилює інше.

Таким чином, в суспільстві спостерігається суперечливість функціонування моральних і правових норм, яка викликає розмитість меж дозволеної та девіантної поведінки, і як наслідок − розповсюдження усіх видів відхилень серед української молоді, їх взаємозв`язок та набування ними надзвичайних форм.

Література та джерела

1. Демічева А.В. Проблеми девіантної поведінки молоді в умовах трансформації сучасного українського суспільства / Алла Валеріївна Демічева. − Харків, 2007.
2. Демичева А.В. Факторы роста девиантного поведения в современном украинском социуме // Придніпровський науковий вісник. − 2005. − №20.
3. Дюркгейм Е. Самогубство: Соціологічне дослідження / Пер. з фр. Л.Кононович. − К.: Основи, 1998. − 519 с.
4. Иванова Т.В. Отклоняющееся поведение и употребление подростками наркотиков // Социологические исследования. − 1992. − №7. − С.103-105
5. Наркомания как форма девиантного поведения / под ред. М.Е.Поздняковой. − М.: Ин-т социологии РАН, 1997. − 64 с.

Украинский социум находится сегодня в состоянии ценностно-нормативной дезинтеграции, то есть социальной аномии, которая проявляется как на макро-, так и на микросоциальном уровнях организации общества. В обществе наблюдается противоречивость функционирования моральных и правовых норм, которая вызывает размытость границ разрешенной и девиантного поведения, и как следствие − распространение всех видов отклонений среди украинской молодежи, их взаимосвязь и приобретение ими чрезвычайных форм

Ключевые слова: девиации, аддикции, делинквентность, социальная аномия, ценностно-нормативная дезинтеграция.

Ukrainian society is now in a state of disintegration of value-normative, ie social anomie, which appears as the macro and micro levels of society. Having analysed the statistical data we can conclude that during the crisis in the Ukrainian society there is a catastrophic growth rate of all types of youth deviations characterised by its rejuvenation, propagation of aggressive behaviour among the youth. All kinds of deviant behaviourare interconnected and have mutual influence with the general nature of occurrence. Interference and interdependence are relatively stable and may have some kind of induction forms of social pathology, when one phenomenon reinforces the other. Thus, there is a contradiction in a society in functioning of moral and legal norms, which causes the blurring of permitted and deviant behaviour, and as a result − distribution of all kinds of variations among the Ukrainian youth,their interconnection and extraordinary forms. One of the most tragic types of deviant behaviour is suicide.

Key words: deviation, addiction, social anomie, value-normative disintegration

УДК 316.628

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

Сойма Наталія Дмитрівна
м.Ужгород

В статті розглядаються деякі аспекти зарубіжного досвіду вирішення проблеми дезадаптованих дітей. Зокрема, аналізується досвід Великої Британії і Росії забезпечення реабілітаційної роботи з дітьми, які мають труднощі адаптації. Проаналізований досвід Великої Британії й Росії свідчить, що проведення відповідної реабілітаційної роботи з дезадаптованими дітьми дає позитивні результати і сприяє нормалізації відносин неповнолітніх з соціальним оточенням

Ключові слова : адаптація, дезадаптовані діти, реабілітаційна робота.

В Україні збільшується кількість дезадаптованих дітей, які, як свідчать результати досліджень багатьох учених (М.Галагузова, Є.Змановська, Н.Максимова, В.Оржеховська та ін.), зазвичай схильні до девіантної поведінки. З метою попередження цього з дезадаптованими дітьми слід проводити відповідну психолого-педагогічну і соціально-реабілітаційну роботу – комплекс заходів соціальної підтримки і діагностико-корекційних програм з подолання різних форм дезадаптації неповнолітніх, інтеграції їх в соціум. Доцільним в цьому плані є, на нашу думку, вивчення зарубіжного досвіду і впровадження прогресивних ідей в Україні.

У науковій літературі дезадаптація розглядається як стан індивіда, за якого він виявляється неспроможним задовольнити власні потреби, самоствердитись у соціумі прийнятними для даного середовища засобами і тому зазнає страждань і часто намагається самореалізуватись, порушуючи норми і правила поведінки [1, с.331].

Залежно від характеру дезадаптації в реабілітаційних заходах, які здійснюються відповідними інститутами і службами, домінують або психолого-педагогічні діагностико-корекційні програми, які виявляють і виправляють дефекти психічного розвитку, включаючи як пізнавальну сферу, так і особистісні властивості, або ж соціально-педагогічні програми ресоціалізації, відновлення соціального статусу підлітка в системі міжособистісних відносин, переорієнтацію референтних установок. Так, стосовно неповнолітніх з пограничним рівнем психічного та інтелектуального розвитку провідними є методи корекційно-розвиваючого навчання, які дозволяють виправити відхилення у пізнавальній сфері. При психосоціальній дезадаптації важливе місце відводиться адекватно обраним психосоціальним технологіям і психотерапевтичним методикам, які допомагають ефективно вирішувати індивідуально-психологічні проблеми. При соціальній дезадаптації використовуються програми по включенню неповнолітніх в систему нових соціальних відносин, які виконують функції інститутів ресоціалізації, формують нові позитивні життєві плани і устремління.

Слід підкреслити, що на сьогоднішній день в умовах навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах досить важко досягти суттєвих позитивних результатів у роботі з дезадаптованими дітьми і підлітками. В багатьох випадках доцільним є направлення неповнолітніх в спеціальні реабілітаційно-виховні заклади, а також залучення їх в діяльність різних дитячих і молодіжних позашкільних закладів (гуртків, секцій, клубів, центрів дозвілля тощо). При цьому важливою умовою успішної реабілітації соціально дезадаптованих дітей і підлітків є включення їх в систему нових міжособистісних відносин, які будуються на основі колективної суспільно корисної діяльності. Тут створюється те виховне середовище, яке здатне виконувати функції інституту соціалізації, вірніше, ресоціалізації, тобто відновлювати втрачені навички соціально схвалюваної поведінки, соціальний статус, подолати відчуження від основних інститутів соціалізації (сім'ї, школи), змінити систему внутрішніх цінностей і референтних орієнтацій.

Сьогодні клубна робота в порівнянні з шкільним навчанням розглядається як менш формалізована практика соціалізації і соціальної адаптації тих дітей і підлітків, проблеми та інтереси яких не в змозі вирішити і задовольнити дві основні підсистеми суспільства – сім"я і школа.

В різних неформальних клубах в атмосфері гри, радості, підтримки з боку оточення молодій людині легше знайти і проявити себе, прийняти соціальні норми і правила співжиття.

Основним завданням соціально-виховної роботи в клубах є створення умов для засвоєння дітьми і підлітками зразків цивілізованого співжиття, навичок спілкування в групі, особистісного росту кожного члена клубу.

Серед найбільш характерних тенденцій розвитку клубного руху в сучасній Росії можна виокремити наступні : клуби стають засобом швидкого реагування на соціальні зміни в суспільстві, які сприяють оновленню змісту життєдіяльності школярів; клуби максимально відображають і задовольняють пізнавальні, творчі, трудові потреби неповнолітніх, а також потребу у спілкуванні і самореалізації.

Не менш важливими в плані забезпечення позитивного впливу на особистість дезадаптованих дітей, особливо підлітків, є дитячі і молодіжні громадські об'єднання (організації, союзи, команди, загони, асоціації тощо), значення яких Д.Лебедєв вбачає у „задоволенні інтересів і потреб дітей; цілеспрямованому введенні в соціальне середовище і адаптацію до його умов підростаючих громадян; соціальному захисті неповнолітніх, їх прав та інтересів; попередженні негативних впливів середовища" [2, с.23].

Дитячі громадські об'єднання створюють умови для: задоволення потреб дітей і підлітків у самореалізації; актуа-

лізації можливостей, які не мали змогу проявитися в інших спільнотах, членом яких були неповнолітні; усунення дефіциту продуктивного спілкування, в тому числі й з дорослими; розвитку соціальної творчості, уміння взаємодіяти з іншими.

Центральне місце в прогресивній педагогічній ідеології дитячого руху посідає ідея підвищення суб'єктивної ролі підлітка в організації, пошук шляхів розвитку його самодіяльності. Практика показує, що такі феномени, як самоуправління, самостійність, наявність певних прав у членів організації, є для підлітків особливо цінними. Самодіяльність проявляється, насамперед, в самоуправлінні, яке, будучи формою демократії, дає можливість неповнолітнім реалізувати свої інтереси у групі ровесників і дорослих, відчути захищеність.

Щоб уникнути загрози формалізації дитячого руху, необхідно особливо активно включати дітей і підлітків у соціальні відносини, при цьому, як відзначає А.Волохов, не можна включати неповнолітніх в діяльність всупереч їх бажанню, слід дбати про якомога повнішу реалізацію інтересів всіх членів об"єднання, поважати особистість кожного, не допускати приниження його честі і достоїнства, дотримуватися рівності неповнолітніх і дорослих у вирішенні всіх питань, які стосуються діяльності дитячої організації [3].

Досить значного поширення останнім часом набув рух скаутів. Асоціація відродження російського скаутизму була створена в 1990 році. Вона координує роботу загонів, які діють в різних містах, видає журнал, влаштовує літні табори, де відпочивають, працюють і займаються спортом разом зі своїми ровесниками і діти з неблагополучних сімей, дезадаптовані, схильні до девіантної поведінки [4].

Користуються популярністю і об'єднання, які займаються організацією літнього відпочинку дітей і підлітків Кількість нестаціонарних літніх таборів в екологічно чистих зонах за останні роки зросла втричі [5].

Оскільки більшість позашкільних закладів будують свою роботу на засадах добровільності, а не примусу, вони є досить привабливими для дезадаптованих дітей і підлітків, проте вчителі, шкільний психолог повинні підказати , який саме заклад був би найбільш корисним для них.

У Великій Британії широко поширені інститути, пов'язані з організацією вільного часу: так звані соціально-дозвіллєві центри, які можуть набувати значення клубів, об'єднань тощо.

У багатьох муніципалітетах створені спеціальні відділи для консультацій молоді. Досвідчений персонал повинен бути здатний не тільки відповісти на запитання про робочі місця, про можливості підвищити освіту, про житлові проблеми, але й організовувати спільні походи в музеї, кінотеатри тощо. Звичайно молодіжна консультація працює в тісній співпраці зі службою працевлаштування, муніципальними службами, службою контролю за наявними пропозиціями стосовно робочих місць для молоді. У деяких випадках молодіжна консультація безпосередньо залучається до роботи по створенню робочих місць для молоді, а також центрів культури, дозвіллєвих установ, туристичного бюро і т.д.

Консультативні центри для молоді при соціальних службах в різних муніципалітетах організовані по-різному. Молодим людям, які хочуть дізнатися про них детальніше, потрібно звернутися в адміністрацію з соціальних питань, охорони здоров'я і культури в своєму муніципалітеті.

Існують спеціальні дитячі центри. Вони не тільки пристосовані для догляду за дітьми, їх навчання, але зайняті також організацією дозвілля і знайомства з культурними цінностями. Тут дітьми займаються вдень, а також у вечірній час. Згідно з статтею 69 «Закону про соціальну допомогу», муніципальна рада повинна забезпечити необхідну кількість місць в центрах денного перебування для дітей і молоді, а також місця в установах, що займаються організацією соціально-освітнього дозвілля [6].

Прикладом дитячого центру для важковиховуваних дітей і підлітків є притулок «Варлей», що знаходиться в околицях м.Бат (Bath) в Великій Британії. Bath – це курорт, відомий своїми цілющими мінеральними джерелами і чудовою природою. Очевидно, вибираючи місце для створення притулку, його директор Леслі Алдерман врахував, що навколишня природа буде благотворно впливати на дітей. Як вважає Леслі Алдерман, «Варлей» – це не просто притулок або дитячий будинок, це громада, співтовариство, бо все тут направлене на те, щоб діти, які мешкають в ньому, відчували себе членами великого колективу і відчували підтримку друзів, вихователів, соціальних працівників. Девіз притулку «Варлей» звернений до кожного, хто прибуває туди: «Ми любимо тебе, хоч деякі твої вчинки нам не подобаються, але це не може перешкодити нам любити тебе, і що б ти не робив надалі, це не зменшить нашу любов до тебе, тому давай почнемо жити і вчитися разом, почнемо прямо зараз».

«Варлей» – це три великих старовинні будівлі, в яких живуть відповідно діти віком від 6 до 13 років, від 11 до 16, від 16 до 18. Це особлива недержавна школа-притулок, де живуть і вчаться діти, у яких були серйозні проблеми в звичайній школі і сім'ї. Як підкреслює директор, це співтовариство (громада), в якій лікують душі дітей. Часто туди потрапляють хлопці, які стали жертвами різних несприятливих обставин. Багато з них були виключені з школи і мали проблеми з поліцією. Практично всі хлопці мали тавро «неблагополучний», і їх попередні вчителі, соціальні працівники і навіть батьки залишили надію справитися з ними.

У «Варлеї» до всіх дітей відносяться дбайливо, цінують кожного індивіда, незважаючи на його поведінку. Намагаючись зрозуміти, що відбувається з дитиною, підлітком, соціальні працівники роблять все можливе, щоб допомогти йому повернутися до занять. Досвідчені психологи і педагоги працюють з дітьми і поступово починають бачити, який глибокий смуток затаївся в душі кожного з вихованців. Соціальні педагоги запевняють дітей в тому, що вони потрапили у велику, дружну сім'ю, де всі люблять один одного. При цьому педагогічному колективу вдається поєднувати доброту, турботливість і , водночас, вимогливість у своїх підходах.

«Варлей» – це не закрита установа. Дітей там не утримують силою, кожний може піти назавжди, але йде небагато-хто. Для кожної дитини розробляється спеціальна програма; всі поточні питання обговорюються спільно, зберігається атмосфера довір'я і взаємної підтримки. Як правило, діти звикають до школи, цей процес займає від 6 тижнів до 1 року. Впродовж цього періоду діти повертаються до навчання, забувають те, що їм хотілося б забути, що привело їх до жорстоких вчинків і антисоціальної поведінки. На самому початку перебування в школі дітям дають нескладні маленькі завдання, які вони з легкістю виконують. Поступово майже всі діти включаються в навчання. Особлива увага звертається на організацію продуктивного дозвілля. Досвідчені фахівці вчать дітей виготовляти гарні речі власними руками: керамічні вироби, плетіння кошиків, виготовлення ювелірних виробів, фотографія – ось неповний перелік того, чим займаються діти під час дозвілля, в спокійній, дружній обстановці, в розмовах про те, що хвилює хлопців.

Завдання педагогів, соціальних працівників – пробудити в дітях інтерес до творчості, тим самим відволікаючи їх від поганих думок і негативних вчинків. У школі заохочується допомога старших хлопців молодшим. При школі є ферма, де працюють всі без виключення, вибираючи собі справу по душі, використовуючи свої знання і уміння.

Катаючись разом на човнах, діти вчаться «працювати в команді». Туристські походи в Шотландію, Уельс, Норвегію і Францію гуртують хлопців і розширюють їх світогляд. У школі кожний вибирає собі улюблений вид спорту. Дітей чекають секції плавання, катання на ковзанах, тенісу,

футболу, альпінізму, катання на лижах і т.д. З одного боку, урізноманітнюючи дозвілля дітей, з іншого – пропонуючи кожному вибирати саме те, що його приваблює, соціальні працівники і педагоги школи відволікають хлопців від колишнього життя і активно залучають до роботи, навчання і організованого змістовного дозвілля. На прикладі школи-притулку «Варлей» можна спостерігати превентивну функцію дозвілля, коли діти, які мали проблеми із законом, змінюються, позбавляючись негативних звичок і уподобань. Необхідно підкреслити, що педагоги і весь персонал «Варлея» підтримують тісний контакт з батьками своїх підопічних, з тими, хто зацікавлений в долі дітей.

Всі разом вони живуть в громаді, досягаючи однієї мети – допомогти підліткам повернутися до нормального життя в родині, в звичайні школи. У окремих випадках дітей передають у фостерні сім'ї, якщо існують серйозні проблеми в рідній сім'ї.

Таким чином, проаналізований досвід Великої Британії й Росії свідчить, що проведення відповідної реабілітаційної роботи з дезадаптованими дітьми дає позитивні результати і сприяє нормалізації відносин неповнолітніх з соціальним оточенням.

Література та джерела

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг.ред.І.Д.Звєревої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 526 с.
2. Лебедев Д. Детское общественное движение переходного периода / Д.Лебедев // Внешкольник. – 1999. – №5. – С.23
3. Волохов А.В.Вариативно-программный подход к социализации личности ребенка в деятельности детских организаций: автореф. дис. на соискание учёной степени канд.пед.нак: спец.13.00.08 /А.В.Волохов. – Казань, 1992. – 16 с.
4. Ермоленко Г. Скаутизм как движение / Г.Ермоленко, О.Решетников // Нар. Образование. – 1999. – №5. – С.144
5. Барканов С. Лето в вопросах и ответах / С.Барканов // Нар.образование. – 1999. – №5. – С.14-15.
6. Parsloe Ph. Social Workers and Children in Care / Ph.Parsole. – Bristol: University Press, 1991. – 235 p.

В статье рассматриваются некоторые аспекты зарубежного опыта решения проблемы дезадаптации детей. В частности, анализируется опыт Великобритании и России обеспечения реабилитационной работы с детьми, испытывающими трудности адаптации. Проанализированний опыт Великобритании и России свидетельствует, что проведение соответствующей реабилитационной работы с дезадаптированными детьми дает положительные результаты и способствует нормализации отношений несовершеннолетних с социальным окружением

Ключевые слова: адаптация, дезадаптированные дети, реабилитационная работа.

This article deals with the problem of children which have essential difficulties in their relations with other children, parents, teachers, people and society in general. Such children have very low level of adaptability caused by different reasons. Very often they reveal different deviations. Scientists single out many types of children which are not adaptable to the existing conditions of society. All these groups of children are different but all of them demand special kind of work – rehabilitation. In this article some aspects of foreign experience of rehabilitation are discussed. Special attention is paid to the experience of special institutions of Russia and Great Britain. Some forms and methods of rehabilitative work with children used in these countries are analyzed. The important role of useful leisure in the life of children which are not adaptable enough is underlined. The studied experience of Great Britain and Russia has shown that the rehabilitation of maladjusted children has positive results and helps to normalize relations with the social environment of minors.

Key words: adaptation, children with low level of adaptability, rehabilitation.

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО-СПРЯМОВАНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Соломко Надія Федорівна
Лосик Вікторія Георгіївна
Тимошенко Володимир Валерійович
м.Краматорськ

У статті розглядається актуальна проблема сучасності – формування гуманістично-спрямованої фізичної культури у студентської молоді. Особливе місце у цьому процесі займають заняття з фізичного виховання та використання спортивно-орієнтованих технологій в ході організації цих занять. У статті подано результати теоретичного дослідження проблеми ціннісного ставлення студентів економічних спеціальностей машинобудівної академії до фізичної культури. Було визначено мотиви та інтереси студентів щодо фізичної культури та спорту, а також фактори, що сприяють прагненню до фізичного самовдосконалення студентів.

Ключові слова: фізична культура, гуманістична спрямованість, спортивна орієнтація, фізичне виховання.

Постановка проблеми. Фізична культура у вищому навчальному закладі є невід'ємною частиною формування загальної та професійної культури особистості сучасного фахівця, системи гуманістичного виховання студентів. Як навчальна дисципліна, обов'язкова для всіх спеціальностей, вона є одним з засобів формування всебічно розвиненої особистості, оптимізації фізичного і психофізіологічного стану студентів у процесі професійної підготовки. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти зумовлює переосмислення її змісту, де важливе місце відводиться гуманістичній парадигмі.

Сучасна система фізичного виховання студентської молоді не фізкультурних ВНЗ є пріоритетною у формуванні фізичної культури молоді як виду загальної культури, здорового способу життя, спортивного стилю життєдіяльності майбутніх фахівців. Особливу актуальність ця проблема набуває в умовах реорганізації вищої освіти, її демократизації та гуманізації.

Формування культури здоров'я студентів економічних

спеціальностей ВНЗ багато в чому залежить від того, наскільки ефективно будуть організовані заняття з фізичного виховання. Традиційна система фізичного виховання, спрямована на виконання уніфікованих програм, повинна бути лише базисом для формування системи цінностей фізичної культури.

В даний час у вищій школі починають складатися гуманістичні виховні системи. При цьому кожна загальна система освіти повинна відводити належне місце і фізичній культурі, фізичному вихованню та спорту. Це необхідно для встановлення рівноваги та зміцнення взаємозв'язків між складовими елементами освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методичні основи інноваційних технологій у фізичному вихованні та їх роль у формуванні здорового способу життя студентської молоді постійно висвітлюються у роботах вітчизняних та іноземних науковців (В.Бльсевич, Д.Фільченков, Н.Армстронг, Г.Соловьев, М.Толмачова, Л.Лубишева, С.Селевко).

Проблеми фізичного виховання молодого покоління набули висвітлення в працях Н.Денисенко (формування свідомого ставлення до здоров'я, організація рухового режиму), В.Кайносова, Н.Хоменко (формування потреби у фізичному вдосконаленні), Б.Ведмеденка, Ю.Железняка, В.Назарова (виховання звички до систематичних занять фізкультурою і спортом), В.Григоренко, С.Євсеєва, С.Путрова, В.Силуянова (позитивне ставлення до занять фізичною культурою), Є.Щербакова (розвиток інтересу до спортивно-фізкультурної діяльності), М.Солопчука (виховання потреби у фізичному вдосконаленні), С.Омельченко (виховання прагнення до здорового способу життя).

Науковці вважають, що стратегічною метою вищої освіти повинно бути створення середовища, яке сприяло би фізичному оздоровленню студентів, морально-етичному становленню особистості, можливості підтримати існуючий рівень здоров'я, поліпшити його, сформувати навички здорового способу життя

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета роботи – теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування гуманістично-спрямованої фізичної культури особистості студента економічної спеціальності у вищому навчальному закладі неспортивного типу, а саме у машинобудівній академії.

Для досягнення даної мети необхідно вирішити наступні завдання: (1) Розглянути гуманітарний вектор сучасної вищої освіти; (2) Розглянути особливості спортивно орієнтованого фізичного виховання та його вплив на гармонійний розвиток особистості студентів.

Виклад основного матеріалу. Як показують дослідження, існуюча система фізкультурно-спортивної роботи у вузах не дозволяє вирішити основні завдання, покладені на цю систему, – не забезпечує належного рівня здоров'я і фізичного розвитку студентів, не формує в них потреби у здоровому способі життя і фізичному вдосконаленні, інтересу до фізкультурно-спортивної діяльності, не дозволяє повною мірою реалізувати величезний гуманістичний, культурний потенціал цієї діяльності. Більше того, багато фактів свідчать про все зростаючий рівень девальвації духовно-моральних цінностей у сфері дитячо-юнацького, в тому числі студентського спорту взагалі. Багатьох молодих людей спорт приваблює зовсім не як сфера прояву естетики, моральності, культури, як засіб гармонійного розвитку, а насамперед тому, що тут можна заробити гроші, спостерігати і проявити жорстокість, агресивність, грубу фізичну силу. Серед молодих спортсменів все частіше спостерігається прагнення домогтися перемоги будь-якою ціною, навіть за рахунок здоров'я, порушення моральних норм і т.ін.

З урахуванням цієї ситуації, а також нових умов соціально-економічного та культурного розвитку нашої країни у вузах ведеться інтенсивний пошук нових напрямків фізкультурно-спортивної роботи, що відповідають вимогам сьогодення і здатних вирішити весь комплекс соціально-педагогічних завдань, що стоять перед системою вищої освіти та фізкультурно-спортивним рухом.

Фізична культура прямо та опосередковано охоплює такі властивості та орієнтації особистості, які дозволяють їй розвиватися в єдності з культурою суспільства, досягати гармонії знань і творчого дії, почуттів і спілкування, фізичного і духовного, вирішувати протиріччя між природою і виробництвом, працею і відпочинком, фізичним і духовним. Досягнення особистістю такої гармонії забезпечує їй соціальну стійкість, продуктивну включеність в життя та працю, створює їй психічний комфорт.

Фізична культура виступає як соціокультурний шар практики, спрямованої на освоєння природних сил студентів та опосередкованих їх культурним ставленням до своїх фізичних можливостей. Розвиток фізичних здібностей студента розглядається в рамках процесу виховання як розвиток елементів культури, особливих особистісних якостей. Гуманітаризація освітнього процесу підкреслює величезну роль освіченості особистості, її самоцінність. Лише при цьому вона може досягати такого стану, при якому стають можливими та необхідними соціальні та індивідуальні процеси саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, самоврядування, самовизначення. Вони відображають найбільш дієві та довготривалі результати освіти з фізичної культури.

Ціннісні орієнтації студентів розглядаються як способи, за допомогою яких диференціюють об'єкти фізичної культури за їх значимістю. У структурі фізкультурно-спортивної діяльності ціннісні орієнтації тісно пов'язані з емоційними, пізнавальними та вольовими її сторонами, що утворюють змістовну спрямованість особистості. Характер же спрямованості в самій діяльності частіше залежить від того, який особистісний сенс має система тих чи інших цінностей, що визначає дієвість відносин індивіда до тих об'єктів, заради яких ця діяльність здійснюється. Одні об'єкти можуть викликати емоційну (чуттєву), інші – пізнавальну, треті – поведінкову активність.

Сучасна технологія педагогічного процесу, що має за основу ідеї гуманізму та концепції виховання фізичної культури студентів передбачає не тільки її розуміння в аспекті рухової активності, спрямованої на розвиток фізичних якостей, а і як систему залучення студентів до широкого набору цінностей фізичної культури. Замість авторитарного навчання, яке спирається на передачу та відтворення інформації, необхідно створювати систему освіти, яка орієнтована на майбутнє, яка заохочує ініціативу та виховує у студентів самостійність, яка спонукає студентів вчитися та вдосконалюватися на всіх рівнях.

Гуманістичній підхід та взаєморозуміння викладача та студента дозволяють досягти більш значних успіхів у навчанні, ніж традиційні директивні підходи [3, с.379].

Гуманітарна спрямованість сучасної вищої освіти передбачає підготовку майбутніх фахівців у галузі економіки на засадах самоосвіти, самовдосконалення інтелектуальних та фізичних можливостей студентів. Вона включає формування широкого культурологічного світогляду, національної самосвідомості та дбайливого ставлення до власного здоров'я. [1, с.118]

Гуманізація фізичного виховання полягає у особистісній орієнтації, створенні оптимальних умов для розвитку індивідуальності студента, у толерантному ставленні до можливостей студентської молоді.

Щоб досягти мети фізичного виховання – сформувати фізичну культуру особистості, важливо вирішити такі виховні, освітні, розвиваючі та оздоровчі завдання:

- зрозуміти роль фізичної культури у розвитку особистості та підготовки її до професійної діяльності;
- дослідити науково-практичні основи фізичної культури та здорового способу життя;
- сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення студен-

тів до фізичної культури;
- оволодіти системою практичних умінь і навичок, що забезпечують збереження і зміцнення здоров'я, психічне благополуччя, розвиток і вдосконалення психофізичних здібностей і властивостей особистості, самовизначення у фізичній культурі;
- забезпечити загальну та професійно-прикладну фізичну підготовленість, визначальну психофізичну готовність студентів до майбутньої професії;
- набути досвіду творчого використання фізкультурно-спортивної діяльності для досягнення життєвих та професійних цілей.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. В останні роки стає більш необхідним впровадження планомірного переходу від обов'язкових форм до процесу фізичного й інтелектуального самовдосконалення студентів. Такий шлях обумовлює посилення освітньої і методичної спрямованості педагогічного процесу, забезпечує опанування студентами фізкультурних знань, які дозволяли б їм самостійно здійснювати фізкультурно-спортивну діяльність.

2. Стає очевидним, що освітній процес має якнайтісніше поєднуватися з цілеспрямованим вихованням мотивації, інтересу та ціннісного ставлення до фізичної культури, стану особистісного здоров'я студентів вищого навчального закладу неспортивного типу. Саме фізичне виховання набуває статусу важливого засобу цілеспрямованого формування особистості, мета якого полягає у залученні студентів до духовних і матеріальних цінностей фізичної культури.

3. Спортизація фізкультурної діяльності студентів ВНЗ, по суті, повинна стати основою відродження і розвитку масового студентського спорту. Спортивна спрямованість практичних занять з фізичної культури студентів може не лише радикально змінити їх фізкультурну активність, але і в цілому прищепити спортивний стиль повсякденної життєдіяльності.

Подальші наукові пошуки в даному напрямі будуть спрямовані на глибше вивчення процесу гуманізації фізичного виховання студентів сучасної вищої школи інших спеціальностей.

Література та джерела

1. Бахтін М.М. Гуманізм як принцип виховання сучасної молоді / Михайло Михайлович Бахтін // Вища освіта України. − 2007. – №1. – С.117-120
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Караваева Е.Л. Конструктивизм и гуманизм в физическом воспитании учащейся молодёжи / Е.Л.Караваева, Л.И.Орехов // Современный олимпийский спорт и спорт для всех. Материалы XI Международного научного конгресса. – Минск: БГУФК, 2007. – С.378-380
4. Лубышева Л.И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности / Людмила Ивановна Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 4. – С.11-13
5. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: Монографія / Світлана Олександрівна Омельченко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352 с.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.

В статье рассматривается актуальная проблема современности – формирование гуманистически направленной физической культуры у студенческой молодежи. Особое место в этом процессе занимают занятия по физическому воспитанию и использование спортивно ориентированных технологий в ходе организации этих занятий. В статье приведены результаты теоретического исследования проблемы ценностного отношения студентов экономических специальностей машиностроительной академии у физической культуре. Были определены мотивы и интересы студентов относительно занятий физической культурой и спортом, а так же факторы, которые способствуют стремлению к физическому самосовершенствованию студентов.

Ключевые слова: физическая культура, гуманистическая направленность, спортивная ориентация, физическое воспитание.

The article considers the topical problem of modernity – formation of humanistic-directed physical culture in students. The physical education classes and application of sports-oriented technology in the organization of the classes take an important place in this process. The article presents the results of a theoretical investigation of the problem of value attitude of economic specialties students to Physical Culture at Engineering Academy. There has been revealed the age structure of the motives and interests of students in the field of physical education and sports, as well as factors and motivations that contribute to the formation of motivation of teenagers to physical self-improvement. Recommendations have been made allowing to make changes to the programme of physical education in a high school. The necessity of transition from the traditional system of physical education to new forms of education has been grounded. The features of a sports-oriented education and its impact on the personal development of students have been considered. And a new concept of self-oriented education is the reorientation of purpose, objectives, forms and methods of physical training is targeted to the student's personality.

Key words: physical culture, humanistic direction, sports orientation, physical training.

УДК 371.13.026(072.2)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стрижак Світлана Володимирівна
м.Полтава

У статті проведений аналіз проблеми науково-методичної підготовки майбутніх учителів природних дисциплін. визначені місце, роль та основні завдання науково-методичної підготовки в системі професійної підготовки вчителів природних дисциплін. Окремим елементом готовності вчителя до професійної діяльності визначена науково-методична готовність, в основу якої покладено взаємозв'язок трьох сфер (когнітивної, операційно-діяльнісної, особистісної та їх компонентів).

Ключові слова: науково-методична підготовка, науково-методичні вміння, навички, готовність до науково-методичної діяльності, особистісно орієнтоване, проблемне навчання.

Процеси становлення Європейського та міжнародного соціально-економічного, культурного простору, що набувають обертів у сфері освіти України, вимагають постійної її адаптації до нових потреб, вимог суспільства, розвитку наукових знань та потребують якісно нового підходу до підготовки вчителя як творця майбутнього, всебічного розвитку його творчих здібностей, вміння вирішувати складні завдання навчання та виховання підростаючого покоління. Суттєву роль у формуванні вчителя як творчої особистості відіграє його науково-методична підготовка, що є важливою складовою усієї системи професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що проблемі професійної підготовки вчителя приділяється значна увага у працях О.А.Абдуліної, Ю.К.Бабанського, В.М.Галузинського, С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, С.О.Сисоєва, В.О.Сухомлинського тощо. Сучасні дослідження методичної та науково-методичної діяльності (К.Б.Авраменко, І.П.Жерносек, В.І.Пунцов, Л.Л.Сущенкова, Л.Г.Таланова та інші) дають змогу відокремити науково-методичну підготовку вчителя як важливу передумову його професійної компетентності.

Метою дослідження є розроблення шляхів модернізації навчального процесу вищих педагогічних навчальних закладів з формування науково-методичної готовності майбутніх учителів хімії.

Оновлення і реорганізація системи освіти вимагає від загальноосвітнього навчального закладу подолання формалізму в професійній діяльності вчителя, проведення різноманітних форм науково-методичної роботи, експериментальних досліджень на широкій основі; засвоєння інновацій, наближених до досвіду даного загальноосвітнього навчального закладу; розробка довгострокових дослідно-експериментальних проектів; спільної з учнями творчо-пошукової діяльності тощо. Тому під час професійної підготовки майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі виникає потреба звертати увагу на розвиток та формування їх науково-методичних знань, умінь й навичок; здібностей до творчої науково-дослідної роботи; вміння бачити педагогічні проблеми; враховувати умови конкретних ситуацій, які постійно змінюються, реальний перебіг навчально-виховного процесу, особливості дитячого колективу; вміння аналізувати й впроваджувати перспективний педагогічний досвід, сучасні технології навчання. Спектр суперечностей та ряд проблем, які існують на даний час у інноваційному освітньому просторі, породжують необхідність нових підходів до організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, спрямованих на формування вчителя-дослідника з високим рівнем професійної майстерності та компетентності. Запорукою успіху та впевненості майбутнього педагога в професійній діяльності є науково-методична підготовка студента, його творчий потенціал, вміння швидко адаптуватися у ситуаціях, що змінюються.

Науково-методична підготовка майбутніх учителів це процес набуття та використання об'єктивних знань окремої галузі науки з фаху, принципів, закономірностей її викладання у загальноосвітньому навчальному закладі, а також формування та творче використання умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю для ефективного здійснення науково-методичної діяльності. Ґрунтуючись на сучасній системі професійної підготовки вчителів В.П.Кузовльова [1], О.Я.Савченко [3] та Л.О.Хомич [4] пропонуємо таку структуру професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін, що містить взаємопов'язані психолого-педагогічний, науково-методичний та загальнокультурний блоки. Розроблено, теоретично обґрунтовано і впроваджено в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів модель науково-методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, яка ґрунтується на діалектичній єдності компонентів: ціле-мотиваційного, змістового, організаційно-управлінського та оцінювально-результативного. Регуляторами моделі підготовки є зовнішні фактори, що створюють освітнє середовище науково-методичної підготовки: вимоги суспільства, державних установ, вищих та загальноосвітніх навчальних закладів до вчителя, сучасний стан науково-методичної підготовки вчителя та внутрішні фактори: педагогічне покликання, здібності, потреба педагогічної діяльності, її мотиви, готовність до саморозвитку, професійне здоров'я і самопочуття, що мають вплив не тільки на мотивацію студента до набуття науково-методичних знань, умінь та навичок, але й на зміст самої науково-методичної підготовки, добір методів, прийомів, форм організації та контролю навчально-виховного процесу. В основу моделі покладені дидактичні засади: загальні педагогічні закономірності навчально-виховного процесу; поєднання загально дидактичних принципів та принципів формування науково-методичної готовності майбутніх учителів; особистісно орієнтований підхід до науково-методичної підготовки майбутніх учителів; психолого-педагогічні закономірності розвитку особистості (теорія поетапного формування розумових дій, опора на зону актуального розвитку); мотивація майбутніх учителів до набуття науково-методичних знань, умінь і навичок; педагогічне керівництво процесом науково-методичної підготовки, що передбачає створення комфортного освітнього середовища, спрямованого на особистісний творчий розвиток усіх учасників навчально-виховного процесу; інтеграцію різноманітних форм, методів, прийомів, засобів підготовки; ефективне спілкування; суб'єкт-суб'єктні відносини у системі "викладач-студент".

В умовах зміни сучасної освіти, яка характеризується варіативністю навчально-виховних закладів, профілізацією навчання, розширенням інноваційних процесів, необхідно на новому рівні розглянути процес професійного становлення майбутнього вчителя як суб'єкта діяльності. Формування професіоналізму педагога орієнтує на розвиток такої інтегральної особистісної характеристики, яка могла б служити показником професійного розвитку, характеризувати готовність студента до майбутньої професійної діяльності. Науково-методична готовність майбутнього вчителя - це складноструктуроване утворення, що забезпечує ефективність науково-методичної роботи, в основу якого покладено взаємозв'язок трьох сфер: когнітивної, операційно-діяльнісної, особистісної та їх компонентів, що охоплюють необхідну суму знань, умінь і навичок випускника, та проявляються у практичній діяльності, самостійності,

творчій активності, ініціативності, прагненні до самовдосконалення.

Необхідно відзначити, що такий вид готовності не можна вважати сформованим за умовою відсутності прояву хоча б одного з її компонентів, які мають тісний зв'язок і взаємообумовлені один одним. Вирішального значення для опанування студентами визначених компонентів є навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Але процес формування та вдосконалення науково-методичної готовності довготривалий, тому не обмежується тільки цим часом, для нього характерний розвиток упродовж усієї педагогічної діяльності під час індивідуальних, групових та масових форм науково-методичної роботи.

Виділяємо три види (довишівську, вишівську, післявишівську) та п'ять етапів науково-методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Перший вид науково-методичної підготовки містить один етап - пропедевтичний, що здійснюється під час навчання майбутніх учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, Малій академії наук, еколого-натуралістичному центрі, участі у фахових гуртках, шкільних наукових товариствах та інших формах наукової роботи школярів і передбачає набуття ними знань, умінь і навичок для здійснення дослідницької діяльності, орієнтації на професію вчителя, прагнення творчого розвитку та самовдосконалення.

Вишівська підготовка складається з трьох етапів. Перший - здійснюється під час навчання майбутніх педагогів на молодших (1-2) курсах у ході вивчення фахових і психолого-педагогічних дисциплін, курсу "Основи наукових досліджень", польових практик. Він є найбільш важким у студентському житті майбутнього вчителя - іде складний процес адаптації до ВНЗ. Низький рівень або у деяких випадках відсутність професійної орієнтації, елементарних експериментальних умінь і навичок, умінь працювати з літературою у багатьох першокурсників диктує основну мету першого етапу - формування свідомого бажання здійснювати науково-методичну діяльність, загальних уявлень про неї та особливості організації наукових досліджень, набуття знань, умінь і навичок із фахових та психолого-педагогічних дисциплін. На цьому етапі викладачам ВНЗ необхідно розуміти, що далеко не всі види діяльності вчителя природничих дисциплін доступні студентам молодших курсів, тому доцільним є поетапне впровадження елементів науково-методичної підготовки у фахові та психолого-педагогічні курси, польові навчальні практики, самостійну роботу студентів, поетапне формування науково-методичних умінь і навичок, яке покладено в основу всього процесу професійної підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз початкового рівня сформованості науково-методичних умінь і навичок студентів-випускників та вчителів дав змогу встановити, що для них найбільш значущою й складною ланкою науково-методичної діяльності є організація роботи з обдарованими учнями, науково-дослідна робота зі школярами, підготовка їх до предметних олімпіад, та показав необхідність впровадження спецкурсу "Організація наукової роботи школярів хіміко-біологічного профілю", який став основою формуючого експерименту. У ході реалізації його основних програмних установок першочерговим було не тільки засвоєння майбутніми вчителями теоретичних знань та науково-методичних умінь і навичок організації і керівництва науковою роботою школярів, а переосмислення, відпрацювання їх під час педагогічної діяльності на практиці, самоаналіз, корекція. У ході дослідження розроблені та впроваджені лекції, семінарські заняття, система завдань для самостійної роботи студентів, матриця індивідуального проекту науково-дослідницької роботи школяра хіміко-біологічного профілю та комплекс додатків, покликаний допомогти студентам при його підготовці, підібрана рекомендована література з метою вдосконалення їх професійних умінь і навичок.

Кількісно рівень сформованості кожного компонента науково-методичної готовності учасників експерименту визначався за допомогою індексу сформованості. На основі отриманих у ході дослідно-експериментальної роботи даних розраховані індекси сформованості усіх компонентів науково-методичної готовності до організації наукової роботи школярів хіміко-біологічного профілю для першої (студенти, магістранти) та другої (вчителі) експериментальних груп.

Проведена експериментальна робота, аналіз одержаних даних, дали змогу стверджувати, що запропонована методика формування науково-методичної готовності вчителів хімії є досить ефективною: для групи студентів та магістрантів індекс сформованості науково-методичної готовності збільшився майже у 2 рази, для вчителів-слухачів курсів підвищення кваліфікації ПОІППО – в 1,3 рази. Якщо на початку формуючого експерименту для майбутніх педагогів характерний переважно "низький" рівень (1,67) компонентів готовності, то по закінченні – "достатній" (3,14), який навіть перевищує початковий рівень вчителів (2,77). Слід відмітити, що позитивної динаміки набули усі п'ять компонентів науково-методичної готовності.

Результати впровадження експериментальної методики вказують на вирішальне значення в процесі формування науково-методичної готовності майбутніх учителів дидактичних засад, які свідомо впроваджуються викладачем у навчально-виховний процес ВНЗ у відповідності з цілями та задачами професійної підготовки вчителя природничих дисциплін.

Література та джерела

1. Кузовлев В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе: научно-методический и организационно-педагогический аспекты: дис. … доктора пед. наук: спец. 13.00.08. «теория и методика профессионального образования» / Валерий Петрович Кузовлев. – М.: Московский педагогический институт, 1999. – 454 с.
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
3. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я.Савченко // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава. – 2001 – С.23-25
4. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04. «теорія і методика професійної освіти» / Лідія Олексіївна Хомич. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти, 1998. – 443 с.

В статье проведен анализ проблемы научно-методической подготовки будущих учителей естественных дисциплин. определены место, роль и основные задания научно-методической подготовки в системе профессиональной подготовки учителя естественных дисциплин. Отдельным элементом готовности учителя к профессиональной деятельности определена научно-методическая готовность, основание которой составляет взаимосвязь трех сфер (когнитивной, операционно-деятельностной, личностной).

Ключевые слова: научно-методическая подготовка, учитель естественных дисциплин, научно-методические умения, навыки, готовность к научно-методической деятельности, личностно ориентированное, проблемное обучение.

This article is devoted to the problem of scientific and methodical training of future teachers of natural science. Forms, principles, methods and ways of training of future teachers to scientific and methodical activity have been represented as the research results. The author researches scientific and methodological training of future teachers as a process of acquiring and using of objective knowledge of a particular field of science profession, principles, patterns of teaching in secondary schools, as well as the formation and use of creative skills required of future teachers for effective scientific methodological activities. Didactic bases, which maintain the purposive forming of initial scientific and methodical inclination of future teachers of natural sciences throughout their study at higher pedagogical educational establishment has been selected and proved experimentally. The author has highlighted types and stages of scientific and methodological training of future teachers of chemistry. The experimental data on implementation model of training in the educational process of university have been analysed.

Key words: scientific and methodical training, teacher of natural sciences, scientifically-methodical abilities, skills, readiness to scientific and methodical activity, personality oriented, problem study, advanced study.

УДК 37.6

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАДІОЕЛЕКТРОННОГО ПРОФІЛЮ

Тернопільська Валентина Іванівна
м.Київ
Андрущенко Іван Сергійович
Якимець Дмитро Вікторович
м.Житомир

У статті проаналізовано основні базові поняття з проблеми дослідження: ,,професійна компетентність", ,,технічна компетентність", ,,технічна компетентність майбутнього офіцера", ,,педагогічна технологія", встановлено спільне й відмінне, взаємозв'язок між ними. Обґрунтовано вибір технологій адекватних профілю освіти ВВНЗ. Проведено аналіз сучасного стану педагогіки вищої технічної освіти і визначені її основні проблеми. Розроблено алгоритм реалізації навчальної технології. Представлено схему формування навчальної технології. Запропоновано алгоритм формування та корекції навчальної технології. Визначено, що реалізація алгоритму формування та корекції навчальної технології утворює цілісну навчальну технологію формування технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю.

Ключові слова: технічна освіта, професійна компетентність, технічна компетентність, технологія навчання.

Постановка проблеми. Сучасна вища технічна освіта в Україні регулярно піддається різним реформам, причини яких - інтеграція в європейську та світову систему освіти та зростаючі вимоги до якості підготовки фахівців різних напрямків. Безумовно, реформи потрібні: життя, соціальне замовлення вимагають змін у системі вищої освіти. В результаті реформи впроваджуються виключно з благими цілями. Але їх впровадження часто призводить до істотного зниження якості професійної підготовки вищої технічної освіти. Чому це відбувається в країні, яка зовсім недавно пишалася своєю освітою? Питання надзвичайно важливе, тому що стан освіти сьогодні визначає якість життя суспільства завтра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування професійної, методичної, психолого-педагогічної та предметної компетентності фахівців досліджували: В.Адольф, В.Байденко, О.Бігич, О.Гура, І.Зязюн, О.Коваленко, Н.Кузьміна, М.Лук'янова, А.Маркова, І.Міщенко, О.Овчарук, В.Свистун, С.Сисоєва, В.Стрельніков, Ю.Татур, Л.Тархан, Л.Хоружа, А.Хуторський та ін. Теоретичні питання реалізації компетентнісного підходу у процесі підготовки військових фахівців з вищою освітою розглядали: В.Ягупов, В.Дружин, О.Євсюков, П.Корчемний, Є.Литвиновський, Ч.Чистовська та ін.

Мета статті. Розглянути технологію навчання як засіб формування технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю.

Виклад основного матеріалу. Формування технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю можливе лише в умовах навчання у вищих військових технічних закладах, які мають сучасну матеріально-технічну базу та забезпечені висококваліфікованими професорсько-викладацькими кадрами. У процесі оволодіння професією інженера – радіотехніка значна увага має приділятися технології навчання.

У цьому контексті О.Євсюков стверджує, що професійна компетентність є професійно-особистісною, соціально-значущою якісною характеристикою майбутнього офіцера, який вміє не тільки застосовувати знання, уміння, навички в умовах професійної діяльності, але й розуміє соціальне значення й морально усвідомлює свою діяльність. Професійна компетентність, як інтегрована властивість, орієнтована на неперервне самовдосконалення, самоосвіту, виступає фактором успішності професійної діяльності [4] .

В.Тернопільська визначає професійну компетентність як інтегральне утворення особистості, що виявляється у її знаннях, уміннях, навичках, досвіді, особистісних властивостях, які обумовлюють готовність індивіда до виконання певної професійної діяльності. Професійне становлення особистості включає такі етапи: професійне самовизначення, професійну діяльність, фахове зростання в обраній сфері, формування професійної компетентності [13].

Проаналізувавши вище сказане, можна зробити висновок, що професійна компетентність фахівця є здатністю реалізовувати потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості) для успішної (продуктивної) творчої діяльності.

З огляду на це, В.Неіжмак окреслює професійну компетентність військового спеціаліста, як "фундаментальну характеристику особистості військовослужбовця, яка проявляється у високому рівні професіоналізму, здатності до виконання бойових завдань і обов'язків по несенню військової служби, особистою творчою діяльністю, що вирізняється фундаментальністю, багатовимірністю, вимагає інтелектуальних, автономних і рефлексійних дій" [8].

Вченими у професійній компетентності виділяються такі основні компоненти [5]:

- аналітичний: відображає процеси переробки інформації на основі мікрокогнітивних актів;

- ціннісно-мотиваційний: полягає у створенні умов, які сприяють входженню людини у світ цінностей; характеризує ступінь мотиваційних спонук людини, що впливають на ставлення індивідів до роботи і до життя в цілому;

- комунікативний: відображає знання, розуміння технічних засобів комунікацій у процесі передачі інформації від однієї людини до іншої за допомогою різноманітних форм і способів спілкування (вербальних, невербальних);

- рефлексивний: полягає в усвідомленні власного рівня саморегуляції особистості, у процесі якої життєва функція самосвідомості особистості виявляється в самоврядуванні поведінкою, самореалізації;

- техніко-технологічний: відображає розуміння принципів роботи, можливостей та обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку й обробки інформації; розуміння суті технологічного підходу до реалізації діяльності; знання особливостей засобів інформаційних технологій щодо пошуку, переробки, зберігання інформації, а також виявлення, створення й прогнозування можливих технологічних етапів з переробки інформаційних потоків.

На нашу думку останній окреслений компонент професійної компетентності об'єднує два різних напрями діяльності офіцера радіоелектронного профілю, а саме: експлуатація спеціальної техніки за призначенням та використання програмних засобів для автоматизованого пошуку й обробки інформації. Саме тому доцільно цей компонент представити – як:

- технічний (апаратно-технічний): володіння знаннями про будову та принципи дії комп'ютерної техніки, знання відмінностей автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів; уміння класифікувати завдання діяльності за типами із подальшим рішенням і вибором необхідного технічного засобу залежно від його основних характеристик;

- технологічний (інформаційно-технологічний): використання програмних засобів, знання особливостей засобів інформаційних технологій щодо пошуку, переробки і зберігання інформації, а також виявлення, створення й прогнозування можливих технологічних етапів у процесі переробки інформаційних потоків; сформованість технологічних умінь та навичок роботи з інформаційними потоками за допомогою засобів інформаційних технологій [9].

За результатами проведеного аналізу ми можемо виділити дві основні складові професійної компетентності офіцера радіоелектронного профілю:

- технічну компетентність, яка відображає розуміння фахівцем принципів побудови, роботи, можливостей та обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку й обробки інформації; знання відмінностей автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів; уміння класифікувати завдання за типами з подальшим рішенням і вибором певного технічного засобу залежно від його основних характеристик;

- технологічну компетентність, яка передбачає використання програмних засобів, знання особливостей засобів інформаційних технологій щодо пошуку, переробки й зберігання інформації, а також виявлення, створення, прогнозування можливих технологічних етапів у процесі переробки інформаційних потоків; сформованість технологічних умінь та навичок роботи з інформаційними потоками за допомогою засобів інформаційних технологій.

Таким чином технічна компетентність майбутнього офіцера радіоелектронного профілю є сутнісною характеристикою професіоналізму, що представляє собою інтегративну особистісну якість, яка сформувалася в процесі навчання у військовому навчальному закладі, засноване на сукупності професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують готовність і здатність успішно здійснювати професійну діяльність. Компонентами технічної компетентності офіцерів є: глибокі технічні практико-орієнтовані знання; високий рівень професіоналізму; доведені до автоматизму вміння та навички в управлінні, обробці даних, експлуатації і володіння апаратно-технічною складовою спеціальної техніки; швидка професійна психолого-педагогічна адаптація офіцерів до освоєння військової техніки, в тому числі нової; мотивація до навчання, до оволодіння технічними знаннями та новими технологіями обробки даних; володіння методикою навчання військовослужбовців з технічної підготовки й цілий ряд особистісних якостей (психічна стійкість, відповідальність, прийняття правильних самостійних рішень, у тому числі в екстремальних і нестандартних ситуаціях).

Визначення сутності, змісту й структури технічної компетентності особистості фахівця орієнтує на розробку і впровадження технології навчання технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю.

Розробка навчальних технологій передбачає: 1) представлення моделі досліджуваного явища в межах усієї фахової підготовки майбутніх фахівців, а не лише кожної окремої дисципліни; 2) врахування умов, що впливають на динаміку перебігу досліджуваного явища; 3) вибір певних критеріїв оцінювання ефективності розробленої моделі [3].

Не дивлячись на велику кількість визначень, можна виділити якісну основу, за якою представники різних наук виокремлюють найважливіші вимоги до технології в освіті. Зокрема, педагогічна технологія, на думку В.Безпалька, − це проект певної педагогічної системи, що практично реалізується [1, с.6]. І.Лернер пов'язує педагогічну технологію з формуванням цілей через результати навчання [7, с.17].

Згідно з М.Кларіним, педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [6].

Г.Селевко виділяє у ,,педагогічній технології" три аспекти: науковий (педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання і проектує педагогічні процеси); процесуально-описовий (опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення результатів навчання, що плануються); процесуально-дійовий (здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування усіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів) [11, с.13-14].

Поділяючи думку В.Сластьоніна, Н.Руденко [12], під педагогічною технологією ми розуміємо упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого й діагностованого результату в умовах освітнього процесу, що змінюється.

У представленій увазі читача статті пропонується один із шляхів вирішення проблеми педагогічної освіти викладачів технічних вузів. Це розробка алгоритму створення та корекції навчальної технології.

Щоб такий алгоритм був легко сприйнятий людьми з технічною освітою, він повинен відповідати наступним вимогам: бути простим у використанні; викладений мовою, яка зрозуміла людям з технічною освітою.

Тривалий досвід вивчення навчальних технологій показав, що будь-яка технологія, як правило, максимально результативна в руках автора. У процесі використання іншими педагогами її ефективність може знижуватися, що є, на нашу думку, суб'єктивним фактором.

Об'єктивний фактор полягає в тому, що зниження ефективності відбувається також і через постійно мінливу педагогічну ситуацію, в якій відбувається реалізація певної технології. Ці зміни найчастіше не враховуються як самим автором, так й іншими користувачами, що призводить до зниження ефективності будь-якої навчальної технології, якою б результативною вона не була спочатку. Історія виникнення і розвитку навчальних технологій дає багато прикладів, що підтверджують цей факт.

Відповідно можна зробити висновок, що навчальна

технологія повинна бути адекватна педагогічній ситуації, в якій вона реалізується. Тому недостатньо створити таку технологію, необхідно розробити спосіб її постійної корекції. Зазначені обставини обумовлюють наступні вимоги до навчальної технології, зокрема: простий і зрозумілий для людей з технічною освітою алгоритм її формування та корекції; універсальний характер застосування цієї навчальної технології.

Авторами статті представлений алгоритм формування навчальної технології, яка відповідає вищеназваним вимогам. Виконання цих вимог дозволяє стверджувати, що така технологія буде оптимальною з причини її адекватності конкретній педагогічній ситуації.

Для розробки окресленого алгоритму виконані наступні дії: 1) виявлено характерні складові педагогічної ситуації, в якій реалізується навчальний процес; 2) створено математичну модель, за допомогою якої презентується комплексна оцінка цієї ситуації у вигляді рівня зворотного зв'язку, визначено п'ять рівнів зворотного зв'язку; 3) визначено алгоритм процесу навчання, що складається з необхідних етапів і сформованих форм реалізації цих етапів, які були розбиті на п'ять груп залежно від рівня зворотного зв'язку; 4) розроблено алгоритм формування та корекції навчальної технології, яка враховує одночасно всі основні складові в сформованій чи зміненій педагогічній ситуації.

Відомо, що педагогічну ситуацію визначає комплекс умов, за яких вирішується педагогічна задача. Завдання професійного навчання породжують педагогічну ситуацію, яку утворюють нижченаведені складові: логічна структура навчального курсу; кваліфікація педагога; рівень навчання і навченості курсантів; матеріально-технічна забезпеченість навчального процесу; навчальний час; економічні витрати.

У нашому дослідженні ми будемо розглядати моделювання як навчальну дію, засіб навчання [10, с.146]. Для отримання математичної моделі використовується кібернетичний підхід, завдяки якому досліджуваний процес представляється як перетворювач параметрів входу в параметр виходу. До параметрів входу віднесемо елементи, які утворюють педагогічну ситуацію (кваліфікація педагога, здатність до навчання і навченість студентів, логічна структура навчального курсу, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу). Оскільки для прямого впливу цікава зворотна реакція педагогічної ситуації, на виході моделі має бути вказаний передбачуваний рівень зворотного зв'язку. В залежності від нього формується адекватна реакція у вигляді навчальної технології. На рис.1. зображена схема пошуку оптимального рішення.

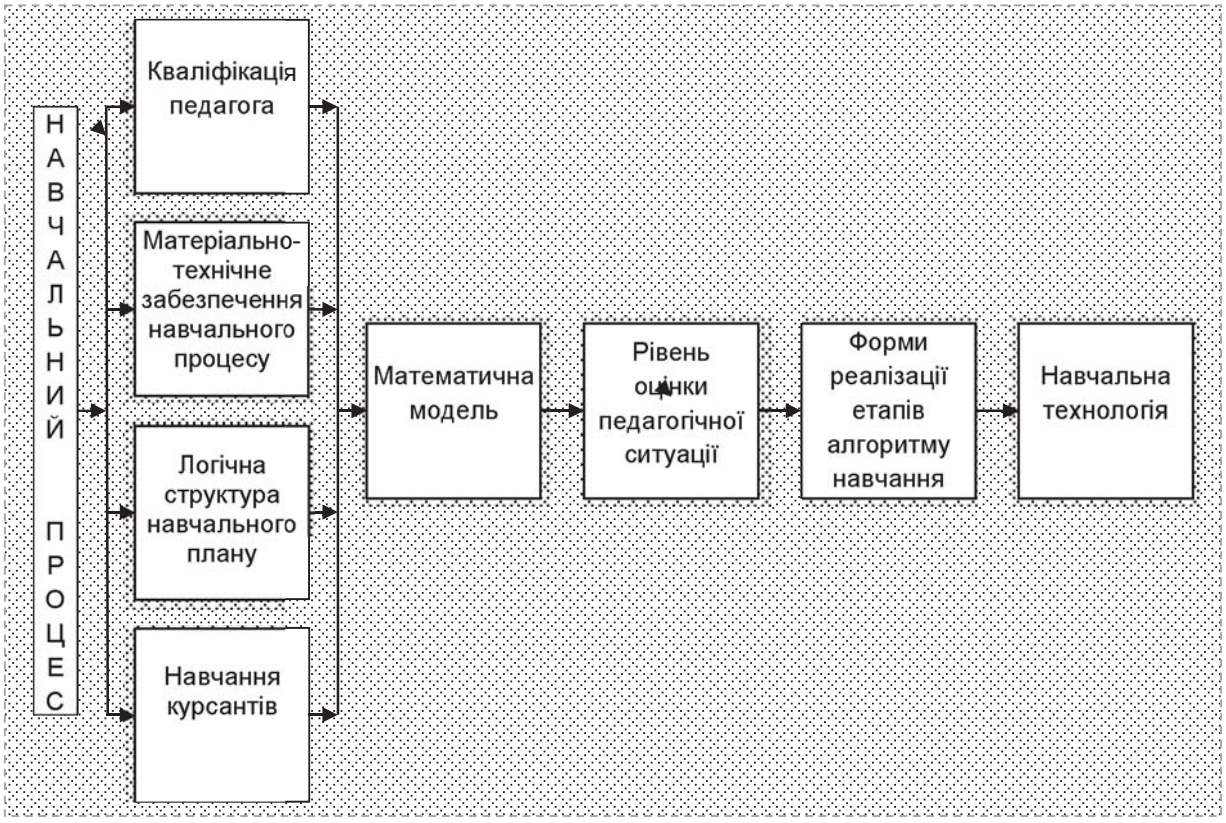

Рис. 1. Схема формування оптимальної навчальної технології

Для реалізації такої схеми, необхідно вибрати вид моделі й визначити її конкретну структуру. Слід зазначити, що засобом побудови математичної моделі виступає багатовимірна геометрія. Для її створення доцільно використовувати метод граничного геометричного моделювання [2]. Універсальність цього методу полягає в тому, що він дозволяє створити геометричну модель будь-якого реального процесу. Модельований процес презентується як певна геометрична конструкція в багатовимірному просторі, розмірність якого дорівнює сумі параметрів входу й виходу.

Для виявлення певного виду конструкції, що моделює педагогічну ситуацію, необхідно провести нижченаведені дії: виділити параметри входу і виходу; визначити взаємний вплив параметрів входу і виходу; створити шкали, визначивши діапазон зміни виділених параметрів; використовувати метод перерізів для виявлення конкретного виду геометричній конструкції.

Здійснений вибір компонентів, що характеризують педагогічну ситуацію складається перед початком навчального процесу. Приймемо їх за параметри входу, відповідно, параметром виходу є рівень зворотного зв'язку, який буде комплексною оцінкою ситуації педагогічної ситуації [2; 12]. Сконструйована модель дозволила виділити п'ять рівнів зворотного зв'язку, згідно з якими були класифіковані всі форми реалізації алгоритму навчання (рис. 2).

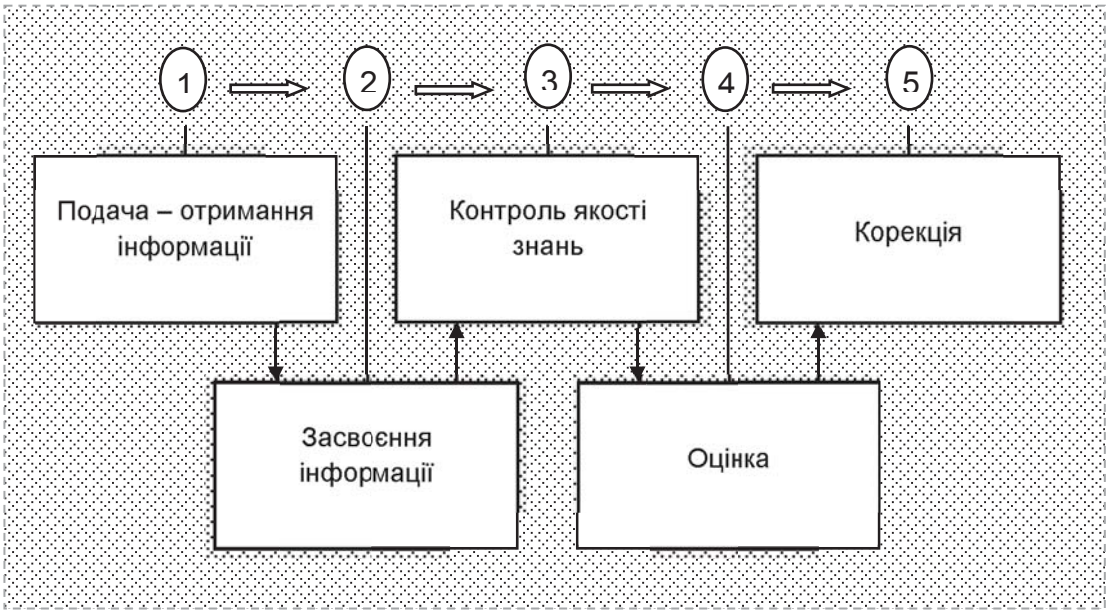

Рис. 2. Етапи алгоритму процесу навчання

Реалізація процесу навчання відбувається за наступними етапами: подача та отримання навчальної інформації; засвоєння навчальної інформації, перетворення її в знання, вміння, навички, компетенції; контроль якості засвоєння навчальної інформації; оцінка: виявлення рівня засвоєння навчальної інформації; корекція рівня засвоєння навчальної інформації.

Варто зазначити, що багатовіковий досвід навчання накопичив різні форми реалізації кожного з виділених етапів. Нами були обрані найбільш поширені в даний час форми, які використовуються в системі ВПО. Їх класифікація здійснюється відповідно до п'яти виділених моделлю рівнями зворотного зв'язку.

У цьому контексті алгоритм формування та корекції навчальної технології представлений нижченаведеними етапами: визначенням значення кожної складової педагогічної ситуації відповідно до обраних критеріїв (нижче норми, норма, вище норми); залученням до роботи математичної моделі та отримання комплексної оцінки педагогічної ситуації у вигляді одного з п'яти рівнів зворотного зв'язку; вибором відповідної форми реалізації кожного з етапів алгоритму навчання згідно з отриманим рівнем зворотного зв'язку. Реалізація вище окреслених етапів утворює цілісну навчальну технологію формування технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю.

Висновки. Запропонований механізм дозволяє формувати й корегувати навчальну технологію у відповідності до сформованої конкретної педагогічної ситуації. Оскільки в педагогічну ситуацію включений такий параметр, як логічна структура навчального курсу, відповідно технологію можна розробляти для будь-якої навчальної дисципліни. Крім того, розроблена технологія дозволить презентувати високу якість навчання та найбільш повно розкрити творчий потенціал особистості курсанта у навчально-виховному процесі ВВНЗ.

Література та джерела

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Вальков К.И. Машину учат говорить? // Вопросы геометрического моделирования. – Л., 1980. – С.7-43
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник] / І.М.Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Євсюков О.Ф. Професійна компетентність майбутніх офіцерів як підґрунтя професіоналізму / О.Ф.Євсюков // Модернізація освіти: пошуки, проблеми, перспективи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Київ-Переяслав-Хмельницький: Інститут педагогіки АПН України, 2006. – С.41-42
5. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. − №8. – С.21-26
6. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубеж. опыта) / М.В.Кларин. – М.: Знание, 1989. – 75 с.
7. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я.Лернер. – М.: Изд-во ФОУ, 1995. – 49 с.
8. Неижмак В.В. Формирование профессиональной компетентности выпускника высшего военного учебного заведения (на примере общепрофессиональных дисциплин) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В.Неижмак. – Ульяновск: УГЛУ, 2004. – 205с.
9. Острошко Т.В. Модель технічної компетентності майбутніх вчителів інформатики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.uipa.kharkov.ua. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Педагогический энциклопедический словарь [гл. ред. Б.М.Бим-Бад]. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Герман Константинович Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
12. Сластенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя / В.А.Сластенин, Н.Г.Руденко // Педагог. – 1999. – № 6. – С.55-62
13. Тернопільська В.І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця / В.І.Тернопільська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. праць. – Мелітополь: Видавництво "Мелітополь", 2012. – с.208-213 (Серія "Педагогіка", вип.9).

В статье проанализированы основные базовые понятия по проблеме исследования: ,,профессиональная компетентность", ,,техническая компетентность", ,,техническая компетентность будущего офицера", ,,педагогическая технология", установлено общее и отличное, взаимосвязь между ними. Обоснованно выбор технологий адекватных профиля образования ВВУЗ. Проведен анализ современного состояния педагогики высшего технического образования и определены ее основные проблеми. Разработан алгоритм реализации

учебной технологии. Представлена схема формирования учебной технологии. Предложен алгоритм формирования и коррекции учебной технологии. Определено, что реализация алгоритма формирования и коррекции учебной технологии образует целостную учебную технологию формирования технической компетентности будущих офицеров радиоэлектронного профиля.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная компетентность, техническая компетентность, технология обучения.

In the article main basic concepts have been analyzed on research problems: ,,professional competence", ,,technical competence", ,,technical competence of future officer", ,,pedagogical technology", set common and different, intercommunication between them. Modern higher technical education in Ukraine regularly yields to different reforms, reasons of that are integration in the European and world system of education and growing requirements to quality of preparation of specialists of different directions. The choice of technologies adequate of profile of formation of HMEE is reasonable. The analysis of the modern state of pedagogies of higher technical education is conducted and her basic problems are defined. The algorithm of realization of educational technology is worked out. Requirements are outlined to realization of technology. The chart of forming of educational technology is presented. The algorithm of forming and correction of educational technology is offered. As such parameter is plugged in a pedagogical situation, as a logical structure of educational course, accordingly technology can be developed for any educational discipline. Certainly, that realization of algorithm of forming and correction of educational technology forms integral educational technology of forming of technical competence of future officers of radio electronic profile.

Key words: technical education, professional competence, technical competence, technology of studies.

УДК 371.13:378:372.4

ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНО-РЕФЛЕКСИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

Титунь Оксана Леонідівна
м.Івано-Франківськ

У статті авторка досліджує професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів до виховної роботи з молодшими школярами, а саме діяльнісно-рефлексивну складову готовності до неї. Діяльнісно-рефлексивну складову автор розуміє як вміння аналізувати, коригувати результати педагогічної діяльності, демонструвати ефективність і продуктивність використання інформаційних технологій, усвідомлення реального рівня підготовки та потреби здійснювати самоосвіту. Статистично опрацьовані данні самооцінки студентів щодо їх готовності до виховної роботи представлені в статті.

Ключові слова: підготовка, виховна робота, діяльнісно-рефлексивна складова, самооцінка.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до виховної роботи визначається тим, щоб майбутній випускник-фахівець не лише володів ґрунтовними професійними знаннями, а й самостійно їх застосовував у педагогічній діяльності з вирішення низки освітянських проблем.

Оновлені концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи передбачають формування вміння самостійно й цілеспрямовано створювати власний виховний потенціал. Його успішність уможливлюють умови відповідного розуміння вчителем такого виховного засобу, як виховна робота в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу літератури з проблем підготовки сучасного вчителя свідчать про активізацію інтересу до проблем підготовки вчителя початкових класів. Вітчизняні дослідники виявляють значний інтерес до формування виховного потенціалу вчителя. Підготовку майбутніх учителів початкових класів досліджують у різних напрямках: до здійснення національного виховання (С.Лавриненко), до виховної роботи (на матеріалі пісенного фольклору, засобами народознавства) (О.Отич, Г.Шах), до створення виховних ситуацій (О.Демченко), до музично-виховної та самоосвітньої діяльності (Б.Нестерович, З.Сирота, С.Барановська), до естетичного виховання (Н.Савченко), до фізичного виховання (А.Степанко), до валеологічного виховання (О.Філіпп'єва), до економічного виховання (В.Петрук), до правовиховної роботи (Л.Мацук).

Теорія і методика виховної роботи в початковій школі представлена в роботах Л.Болотіної, Т.Дем'янюк, Н.Казакової, С.Карпенчук, Б.Кобзаря, Н.Кудикіної, С.Мартиненко, В.Омеляненко, Г.Пустовіта, М.Сметанського, Г.Тарасенко та ін. Проблеми проектування організаційних форм виховної роботи вчителя презентовані в працях О.Безпалько, В.Вербеця, О.Коберника, Н.Олійник, Н.Яремчук та ін.

Педагогічна наука особливого значення надає професійній підготовці вчителів початкових класів. Фахова готовність майбутніх учителів до виховної діяльності стала об'єктом дисертаційних робіт С.Барановської, О.Демченко, О.Дубасенюк, І.Казанжи, С.Лавриненко, Б.Нестеровича, О.Отич, З.Сироти, А.Степанко, Г.Троцко, Г.Шпиталевської та ін.

Мета статті. На основі авторських анкет та опитувальників дослідити реальний рівень діяльнісно-рефлексивної складової готовності студентів до виховної роботи з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу. Широкий спектр завдань, які розв'язує вчитель початкових класів, а також різноманітність його педагогічних функцій зумовлюють багатокомпонентність означеного виду діяльності. Під компонентами готовності розуміємо певні взаємопов'язані складові, а їхня наявність формує відповідний рівень готовності студентів до діяльності.

Діяльнісно-рефлексивний компонент розглядаємо як вміння педагога аналізувати, коригувати результати своєї педагогічної діяльності, демонструвати ефективність і продуктивність використання інформаційних технологій у практиці, усвідомлення свого реального рівня професійної підготовки до здійснення виховної роботи; усвідомлення потреби активно здійснювати самоосвіту, працювати над

самовдосконаленням.

Отож опанування студентами теоретичними знаннями розглядаємо необхідною передумовою осмислення ними змісту шкільної практики, основою для практичних умінь. Водночас шкільна практика є об'єктом використання теоретичних знань з організації виховної роботи та сприяє їхньому поглибленню. Під час практики майбутні вчителі усвідомлюють об'єктивну необхідність набуття знань із теорії та методики виховання, а також накопичують, аналізують, узагальнюють та осмислюють факти реальної позакласної виховної роботи, організованої вчителями й студентами-практикантами.

Педагог досягає майстерності за умови постійного теоретичного осмислення практичної діяльності, а також усвідомлюючи неподільну єдність педагогічної теорії виховання з практикою організації позакласної виховної роботи. Отже, єдність теорії з практикою в підготовці майбутніх учителів початкової школи зумовлює наявність діяльнісно-рефлексивного компонента їхньої готовності.

Необхідною вимогою до діяльності вчителя початкової школи є творча робота, отож діяльнісно-рефлексивний компонент набуває домінантного значення. Він спонукає вчителя до відмови від усталеного підходу до організації виховної роботи, стимулюючи формування здібностей до створення нового.

Діяльнісно-рефлексивний компонент вивчали на основі даних самооцінки й оцінки відповідних умінь під час проходження студентами педагогічної практики.

Дослідницьку роботу було проведено на педагогічних факультетах Мукачівського державного університету, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Об'єм вибіркової сукупності визначався за залежністю, емпірично встановленою на основі багаторічного аналізу реальних соціологічних результатів Інститутом Дж. Геллапа [2], і становив 1518 студентів. Відбір об'єктів до цільової умовно-ймовірнісної вибірки здійснювався за квотним методом [2].

Для здійснення аналізу готовності студентів до реалізації змістових компонентів виховної діяльності, студентам 4-го року навчання (302 особи) було запропоновано за 4-рівневою системою (2, 3, 4, 5) оцінити свій рівень знань і способів діяльності зі створення умов для особистісного розвитку школярів (табл. 1).

Таблиця 1

Самооцінка готовності до реалізації змістових компонентів виховної роботи з молодшими школярами

	Змістові компоненти виховної роботи	Наявність відповідних		P
		знань	способів діяльності	
1.	Моральне виховання учнів	3,26 ± 0,06	3,16 ± 0,05	> 0,05
2.	Естетичне виховання	3,81 ± 0,05	3,53 ± 0,05	< 0,05
3.	Правове виховання	4,14 ± 0,05	3,97 ± 0,06	> 0,05
4.	Громадянсько-патріотичне виховання	3,68 ± 0,07	3,61 ± 0,07	> 0,05
5.	Національне виховання	3,78 ± 0,05	3,61 ± 0,06	< 0,05
6.	Родинне виховання	3,38 ± 0,06	3,36 ± 0,06	> 0,05
7.	Інтелектуальне виховання	3,90 ± 0,05	3,81 ± 0,05	> 0,05
8.	Екологічне виховання	4,26 ± 0,05	4,11 ± 0,05	< 0,05
9.	Превентивне виховання	3,59 ± 0,07	3,51 ± 0,06	> 0,05
10	Трудове виховання	3,80 ± 0,05	3,65 ± 0,04	< 0,05
11	Духовно-культурне виховання	3,22 ± 0,05	3,23 ± 0,05	> 0,05
12	Спортивно-масова робота	3,58 ± 0,05	3,33 ± 0,04	< 0,05
13	Позакласне читання	4,42 ± 0,04	4,14 ± 0,06	< 0,05
14	Ігри та розваги	3,78 ± 0,08	3,59 ± 0,07	> 0,05
15	Вечори шкільні	3,53 ± 0,05	3,30 ± 0,04	< 0,05
16	Гуртки учнівські	3,73 ± 0,06	3,43 ± 0,05	< 0,05
17	Народний календар	3,66 ± 0,05	3,40 ± 0,05	< 0,05
18	Виховання інформаційної культури	4,28 ± 0,05	3,96 ± 0,06	< 0,05

Аналіз даних таблиці свідчить, що рівень теоретичної підготовки дещо вищий за показники володіння відповідними способами практичної діяльності майбутніх учителів – різниця в середньому становить (17,2 ± 2,2) % (рис. 1).

Найбільші розходження в показниках простежуємо в таких аспектах виховної діяльності, як виховання інформаційної культури (32,0 %), естетичне виховання учнів (28,3 %), національне та правове виховання (16,4 % та 16,9 %). Із-поміж показників організаційної діяльності найбільшим відривом характеризуються такі, як організація учнівських гуртків (29,5 %) та шкільних вечорів (22,6 %), позакласного читання (28,5 %) та спортивно-масової роботи (24,2 %).

Завдання рефлексивної діяльності вбачаємо в аналізі первинної діяльності, виокремленні її певних утворень, які могли б слугувати засобами побудови нових, досконаліших на якісно новому рівні [4, с.232], в усвідомленні професійних успіхів та недоліків, особистісних досягнень, здатності до корекції педагогічного процесу, пошуку нового [3, с.135] .

На думку А.Бізяєвої, важливою сферою рефлексивного аналізу вчителя є його професійна самосвідомість [1, с.76]. Керуючись фактом, що самосвідомість є процесом, за допомогою якого людина пізнає себе [5, с.275], педагогічну самосвідомість розглядаємо як процес, за допомогою якого педагог краще пізнає своє призначення, процес формування професійної ідентичності.

А.Бізяєва вказує, що саме рефлексивний компонент відкриває можливість самодослідження та самокорекції професійних ресурсів [1]. Учена висловлює переконання, що для рефлексивної думки потрібен стимул, це можуть бути запитання до себе, проте не всі вони породжують рефлексію, а лише ті, у яких уміщено певну проблему. Згідно з завданням нашого дослідження, нами було використано адаптовані запитання та запропоновано студентам 2-4-х курсів дати відповіді на них.

Так, на запитання "Чи посідає виховна робота в моїй професійній діяльності особливе місце?" 60,7 % респондентів відповіли "так", "Якого результату я хочу

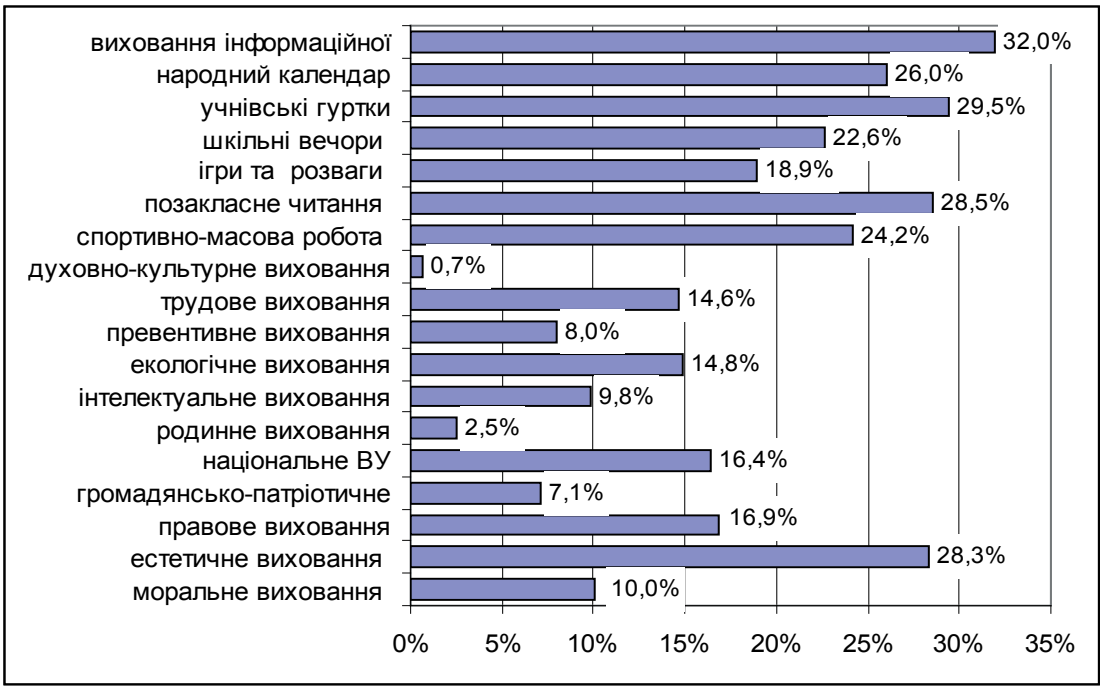

Рис.1. Різниця в рівнях теоретичної підготовки студентів та їх практичної діяльності

досягти у своїй виховній діяльності" більшість (63,8 %) відповіли "достатнього, для успішної реалізації мети виховання", на запитання "Чи все в реалізації мети залежить від мене" 61,7 % відповіли "так", відповідаючи на запитання "Чи вірю я в досягнення результату, які мої сумніви в цьому" більшість студентів (71,3 %) продемонстрували впевненість у досягненні результату, майже всі студенти (83,2 %) вказують на отримання задоволення від досягнення мети ("Якщо я досягну поставленої мети, які позитивні зміни відбудуться у моєму житті").

Окрім цього, було застосовано самооцінку інформаційної культури студентів – майбутніх учителів. Результати самооцінки подані в табл. 2.

Таблиця 2.

Самооцінка рівня готовності майбутніх учителів до виховної роботи з молодшими школярами

№ з/п	Твердження	Вперше чую про це	Ні, не зовсім так	Так
1	Я добре розумію поняття "інформаційне суспільство"	11,1%	33,3%	55,6%
2	Я добре розумію поняття "глобалізація"	2,8%	47,2%	50,0%
3	Я добре розумію термін "діти-індиго"	-	5,6%	94,4%
4	Я добре розумію поняття "відкрите суспільство"	8,3%	44,4%	41,7%
5	Я добре розумію, що належить до "інноваційних технологій" у вихованні	-	19,4%	80,6%
6	Я добре розумію поняття "технологізація виховного процесу"	2,8%	27,8%	66,7%
7	Я добре розумію поняття "інформаційна культура вчителя"	2,8%	36,1%	61,1%
8	Я добре усвідомлюю небезпеку, яка чатує на дітей у всесвітній мережі	2,8%	16,7%	80,6%
9	Я добре усвідомлюю позитивні та негативні наслідки використання ІКТ	-	2,8%	97,2%
10	Я добре вмію добирати адекватні методики з виховання культури користувача Інтернету	-	69,4%	30,6%
11	Я добре вмію планувати позакласну виховну роботу й складати сценарії з формування інформаційної культури учня	-	75,0%	25,0%

За результатами самооцінки, можемо стверджувати, що більшість студентів добре розуміють зміст понять, які характеризують сучасне суспільство, також приємним виявився факт, що 80,6% опитуваних добре розуміють, що належить до "інноваційних технологій" у вихованні, проте найнижчий показник (25% студентів) характеризує вміння майбутніх учителів планувати виховну роботу й складати сценарії з формування інформаційної культури учня. На основі самооцінки обчислювався індекс упевненості в ступені сформованості готовності до організації виховної роботи з молодшими школярами за формулою:

$$Z = \frac{n_1(1) + n_2(0{,}5) - n_3(0{,}5) - n_4(1) + n_5(0)}{n}$$

де

n – загальна кількість відповідей;

n_1 – кількість відповідей "цілком правильно" (4 бали);

n_2 – кількість відповідей "правильно" (3 бали),

n_3 – кількість відповідей "мабуть, так" (2 бали);

n_4 – кількість відповідей "ні, не зовсім так" (1 бал).

На основі міжквартильного розмаху було розроблено шкалу для самооцінки рівня сформованості знань та умінь студентів з організації виховної роботи. Виокремлено чотири рівні: критичний (≤ 47 балів), допустимий (48 ÷ 57 балів), достатній (58 ÷ 74 бали) та високий – більше 74 балів. Результати самооцінки представлені на рис. 2.

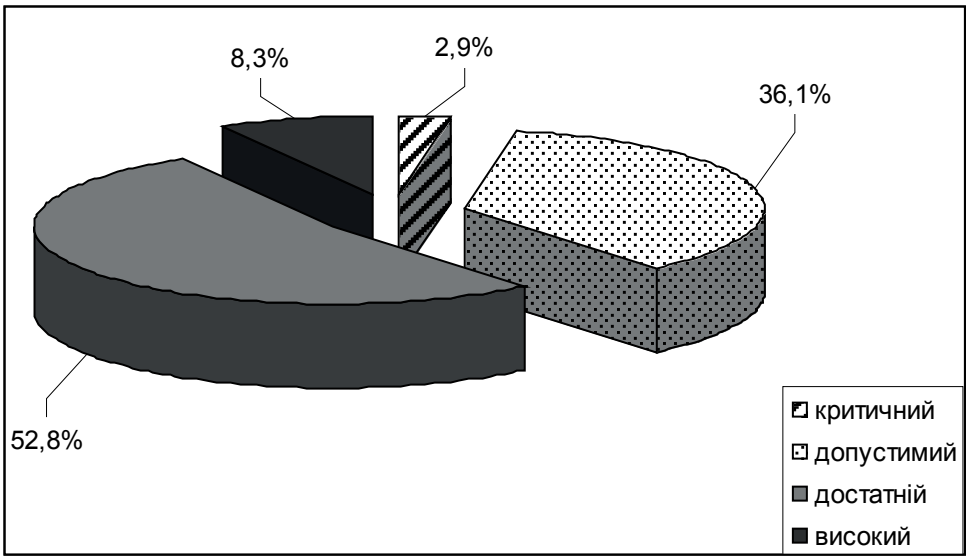

Рис.2. Розподіл студентів за рівнем їх упевненості у власних знаннях і вміннях щодо організації виховної роботи з молодшими школярами

Висновки. Отже, як свідчить дослідження, більшість учасників експерименту (52,8 %) оцінюють власні знання й уміння щодо організації виховної роботи з молодшими школярами як достатні, більше третини (36,1 %) – допустимі, 8,3 % студентів вважають, що мають високий рівень готовності до проведення виховної роботи з молодшими школярами і тільки 2,9 % гадають, що вони не готові до цього виду педагогічної діяльності. Близько четвертої частини всіх студентів вважають, що вони мають сформовані навики проведення позакласної виховної роботи на високому рівні – (25,3 ± 1,2) %; на достатньому рівні – (55,2 ± 0,6) %; оцінюють свої вміння як допустимі (19,4 ± 1,3) % опитуваних; як недостатні – (55,2 ± 0,6) % респондентів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Наведеними даними підтверджено необхідність підвищення якості підготовки майбутніх учителів до організації виховної роботи в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Література та джерела

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А.Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004 – 216 с.
2. Горелова Г.В. Теория вероятностей и математическая статистика в примерах и задачах с применением Excel / Г.В.Горелова, И.А.Кацко. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 400 с. ; ил.
3. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Людмила Вікторівна Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.
4. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / О.В.Малихін. – Кривий Ріг: Вид. дім, 2009. – 307 с.
5. Психодіагностика: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / за заг. ред. М.С.Корольчука. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 400 с.

В статье автор исследует профессионально-педагогическую подготовку будущих учителей к воспитательной работе с младшими школьниками, а именно её деятельно-рефлексивную составляющую, которую автор понимает, как умение анализировать, корректировать результаты педагогической работы, демонстрировать эффективность и продуктивность использования информационных технологий, осознание реального уровня подготовки и потребности в самообразовании. Статистически обработанные данные самооценки студентов об их готовности к воспитательной работе представлены в статье.

Ключевые слова: подготовка, воспитательная работа, деятельно-рефлексивная составляющая, самооценка.

The article deals with professional training of future primary school teachers to educational work with pupils. The author has analysed the teaching and reflexive component of readiness to educational work. According to the author, it implies the ability to analyze and correct the results of pedagogical practice, demonstrate the effectiveness and efficiency of using information technologies, it is also the realization of real level of preparation and the necessity for self-education. The author has considered the mentioned component to be the dominant one in the teaching practice. Statistical data of students` self-assessment to do educational work with pupils has been demonstrated in the article. The scientific research was carried out at the faculties of Education in a number of Ukrainian universities. The research was based on surveys of both second-year students and fourth-year students. The research suggests that there are a lot of problems connected with the professional training of future primary school teachers to do educational work with pupils in the modern society. The results show the necessity of improvement the quality of teacher training to do educational work at school.

Key words: professional training, educational work, teaching and reflexive component, self-assessment.

УДК 37.035:373.5

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПАРТНЕРСЬКОЇ СПІВПРАЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І РОДИН

Федоруц Микола Васильович
м.Тернопіль

У статті розглянуто питання формування поняття соціальної компетентності школярів. Розкрито різні підходи до трактування визначення складових поняття «соціальна компетентність». Здійснено структурний аналіз соціальної компетентності та визначено її компоненти. Обґрунтовано значимість партнерської співпраці загальноосвітньої школи з родинами школярів для створення сприятливих умов для навчання і виховання дітей та молоді. Автор висвітлює шляхи реалізації цієї співпраці, подає класифікацію найбільш вразливих соціальних категорій учнів.

Ключові слова: соціальна компетентність, структура та компоненти соціальної компетентності, партнерська співпраця, вимушені переселенці, школа, родина.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема формування соціальної компетентності школярів є надзвичайно важливою, оскільки на розвиток суспільства в значній мірі впливає рівень соціальної компетентності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти та шляхи формування соціальної компетентності школярів висвітлюються в працях С.Бахтєєва, М.Гончарової-Горянської, М.Докторович, І.Зимньої, Т.Кондратової, Л.Лєпіхової, Н.Сажиної, В.Слот, та ін. У дослідженнях цих та інших науковців розкрита сутність поняття "соціальна компетентність" та визначені її складові. Однак недостатньо розробленими залишаються питання обґрунтування психолого-педагогічних умов формування соціальної компетентності у процесі партнерської співпраці школи і родини.

Метою статті є: теоретично обґрунтувати способи формування соціальної компетентності школярів у процесі партнерської співпраці педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу і родини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах, залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення рівня компетентності людини.

Поняття «соціальна компетентність» є інтеграцією термінів: «соціальний» походить від лат. «socialis» – товариський, суспільний, той, що належить суспільству, пов'язаний із життям та стосунками людей у суспільстві [1], та «compete» − досконале володіння справою, знаннями. Цю категорію понять можна трактувати як володіння соціальними повноваженнями, соціальними знаннями, наявність соціального авторитету або певним рівнем соціальної компетенції, що дозволяє існувати та діяти у соціумі.

Поняття «соціальна компетентність» ввів у науковий обіг німецький учений Г.Рот, який соціальну компетентність вважав одним із різновидів людської компетентності, що відображає взаємодію між людьми [8]. М.Лук'янова розглядає соціальну компетентність як особистісне формування та трактує даний феномен як «свідоме вираження особистості, яке виявляється у її переконаннях, поглядах, відношеннях, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії» [6]. На думку М.Докторович, «соціальна компетентність» – це складне переплетення умінь, знань та дій, орієнтованих та організованих у відповідності до навколишньої соціальної реальності, які відкривають та забезпечують можливість самореалізації у заданій системі [5].

Соціальна компетентність зумовлюється: вмінням орієнтуватися в соціальних ситуаціях; визначати особистісні особливості та емоційний стан інших; вмінням обирати адекватні способи спілкування з ними і реалізовувати їх в процесі взаємодії. Соціальна компетентність – це: ефективність або адекватність, із якою індивід здатний відповідати на різноманітні проблемні ситуації, з якими він стикається. Соціальна компетентність виступає як якість людини, сформована у процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також трактується як засвоєння етичних норм, які є основою побудови та регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин.

Формування та розвиток соціальної компетентності школярів є одним із головних завдань сучасної школи. До розв'язання цього завдання мають залучатися також і родини, оскільки соціальна компетентність стає однією з основних потреб сучасної людини. Процес формування соціальної компетентності має починатися у підлітковому віці. Щоб спільно працювати над формуванням соціальної компетентності школярів, педагоги шкіл разом з батьками мають самі володіти соціальною компетентністю.

Обґрунтування необхідності і доцільності спільної роботи школи і сім'ї знаходимо у працях видатних діячів XVI − XVII століть Ф.Рабле, Ж-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці. Значний внесок у дослідження проблем родинного виховання зробили вітчизняні педагоги К.Ушинський, С.Русова, Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський. З проблемою «школа і сім'я» була пов'язана розробка теорії сімейного виховання наприкінці XX ст. М.Стельмаховичем, В.Постовим, Ю.Руденком, І.Бехом, Н.Ганусенко, Т.Алексєєнко та іншими.

Партнерська співпраця – це співробітництво школи і родини заради досягнення результату. Виховання як у сім'ї, так і школі має мати чітку спрямованість. Співпраця батьків та вчителів повинна бути безперервною. Школа в процесі повсякденного життя повинна вчити батьків здійснювати процес виховання. «Кажуть, що щастя людини в дітях. А до них причетна школа. Отже, безпосереднім творцем щастя багатьох сімей є вчитель.

Наше сучасне суспільство переживає соціальну й економічну кризу. Усе більше дітей опиняються у складній ситуації через зайнятість батьків на роботі, відсутність одного з батьків, та ін.. Ознака сучасної сім'ї − послаблення її основних функцій та неналежний рівень виховного потенціалу батьків і, як наслідок - різні види сімейного неблагополуччя.

Зважаючи на низку проблем, що трапляються у роботі з дітьми, визначаємо найбільш вразливі соціальні категорії:

- неблагополучні сім'ї, у яких систематично допускаються серйозні педагогічні прорахунки внаслідок педагогічної неосвіченості, недостатньої грамотності батьків; для означеної категорії сімей характерними є застосування фізичних покарань, нерозуміння індивідуально-психологічних особливостей дітей в процесі сімейного виховання;
- неповні сім'ї: згідно з даними соціологічних досліджень про становище сімей в Україні, кожна п'ята сім'я з дітьми (21,7 відсотка) є неповною;.
- «соціальні сироти»; явище, яке спричинене багатьма соціально-економічними чинниками і набуло

вагомого впливу на сучасний стан української сім'ї. Залишаючись без батьків, діти позбавляються належного батьківського виховання, уваги, що призводить суттєвих психологічних змін у їх поведінці. Тому проблема дітей трудових мігрантів заслуговує окремої уваги, оскільки веде до появи низки наслідків, які потребують розв'язання;

– вимушені переселенці: у зв'язку зі складною політичною ситуацією в Україні значна кількість родин змушена змінити своє місце проживання. Десятки тисяч людей покинули свої домівки і тимчасово перемістилися в інші регіони держави. Проблемна ситуація дітей цієї категорії є надзвичайно гострою і вимагає особливої уваги.

У загальноосвітній школі № 4 м.Тернополя навчається порівняно велика кількість дітей з сімей вимушених переселенців. Без ефективної допомоги їм важко адаптуватися до нових умов проживання і навчання. Діти, які приїхали у м.Тернопіль із зони АТО, пережили безліч стресових ситуацій. Одні з них справляються з численними стресами, пов'язаними з положенням переселенця, однак ці стресові ситуації в більшості випадків травмують дитячу психіку, у результаті чого деякі діти стають психологічно вразливими. Надання цим дітям емоційної підтримки є головним завданням школи. Не менш важливим є залучення можливостей громади, соціуму для адаптації дітей та їх родин до нових умов.

Значну роль у цьому процесі відіграють: батьки (надають інформацію про особливості дитини, внутрішні ресурси, уподобання); педагоги (приділяють більше уваги дитині-переселенцю, помічають зміни); психологи (ураховують статус дитини при роботі з нею); однокласники (підтримка, залучення до об'єднань, гуртків); залучення у шкільне життя (екскурсії, секції, заходи, гуртки). Саме взаємодія школи і родин створює сприятливі умови для навчання та виховання школярів.

О.Гомонюк вважає, що соціально компетентна людина має не тільки розуміти сутність і специфіку ситуації чи проблеми, а й уміти розв'язувати її практично та бути вмотивованою це зробити, а також бути в змозі проаналізувати як свою діяльність, так і її наслідки. Кожен зі структурних компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості [3].

Так, С.Бахтєєва та Л. Шабатура надають перевагу знанням і навичкам, а В. Слот, Х.Спанярд – поведінковим компонентам. Структуру соціальної компетентності особистості визначають такі компоненти: когнітивний, діяльнісний (уміння, навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо) та рефлексивний.

С.Макаров вважає, що зміст соціальної компетентності охоплюють взаємозв'язки знань, вмінь, навичок та досвіду. В особистісному аспекті соціальна компетентність є якістю, в якій, при усій цілісності, можна виявити окремі компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивний та операційний компоненти [4].

Складовими соціальної компетентності науковці визначають такі компоненти: когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, поведінковий та соціально-ціннісний (Л.Свірська); знаннєвий (володіння знаннями змісту компетенції); мотиваційний (готовність до прояву компетентності); ціннісно-смисловий (ставлення до змісту компетентності й емоційно вольова регуляція процесу і результату реалізації компетентності); поведінковий (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях) (І.Зимняя); когнітивно-ціннісний (передбачає наявність знань, соціальних уявлень, системи цінностей особистості, розуміння соціальної дійсності), емоційно-мотиваційний (характеризується емоційним ставленням до соціуму та мотивами діяльності), інтерактивно-комунікативний (передбачає здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами, виконання різних ролей комунікації) та поведінково-діяльнісний (представлений мірою ціннісного ставлення до соціуму через поведінку і діяльність) (М.Докторович); особистісний (соціальна відповідальність, активність, емоційна стійкість, толерантність, упевненість у собі, адекватна самооцінка, вольовий контроль); діяльнісний (аналіз ситуації взаємодії людей, передбачення наслідків діяльності своєї й інших, правильна оцінка експресії у взаємодії з іншими людьми); когнітивний (знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності та про способи взаємодії людей у суспільстві); морально-ціннісний (наявність життєвих орієнтацій і цілей, прийняття здорового способу життя) (Т.Кондратова та Н.Сажина).

Опираючись на дослідження науковців, ми дійшли думки про доцільність виокремлення у структурі соціальної компетентності таких основних компонентів: мотиваційного, когнітивного, соціально-ціннісного та поведінкового.

Формування соціальної компетентності є провідною метою діяльності Тернопільської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №4. Для налагодження тісної співпраці ЗНЗ і родини у школі використовуються різноманітні форми роботи. Серед низ найбільшого поширення набув батьківський всеобуч, метою діяльності якого є формування основних знань про методи виховання, про профілактику шкідливих звичок, правопорушень, негативного впливу інформаційного середовища, проявів насилля та агресії в підлітковому середовищі, про ефективне спрямування здібностей дитини на шляху вибору майбутньої професії. Всеобуч гуртує батьківську громадськість, сприяє кращому розумінню особливостей виховання в сучасних умовах. Наводимо приклади тематики зустрічей: *для батьків учнів початкової школи:* «Здорова дитина − щаслива родина», «Заохочення й покарання дитини», «Умови успішного навчання та виховання дітей у сім'ї.»*; для батьків учнів середньої школи:* «Як батьки можуть допомогти своїм дітям досягти кращих успіхів у навчанні?», «Патріотичне виховання дітей у сім'ї, зв'язок поколінь, знайомство з культурою, звичаями і традиціями родини та рідного краю», «Профілактика проявів насилля, агресії в підлітковому середовищі»; *для батьків учнів старшої школи:* «Здоровий спосіб життя – основа життєвого успіху. Формування цілеспрямованої особистості», «Роль батьків у вихованні свідомої дисципліни учні.», «Роль сім'ї і школи у підготовці учнів до свідомого вибору професій».

Родинний практикум передбачає залучення батьків до організації і проведення святкових ранків, сімейних свят, екскурсій, позакласних заходів, формування батьківських команд на «Що? Де? Коли?», спортивних змагань «Тато, мама, я – спортивна сім'я», альтернативних олімпіад, благодійних акцій, флеш-мобів, волонтерської діяльності.

Співпраці школи і родини сприяє діяльність Ради школи, яка об'єднує представників адміністрації, учителів, батьків, лідерів учнівського самоврядування. Метою діяльності шкільної ради є спрямування зусиль педагогічного й учнівського колективів, батьків на розвиток навчального закладу та удосконалення навчально-виховного процесу, підвищення ролі громадськості у вирішенні питань, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу. На особливому контролі в раді школи є робота з сім'ями пільгових категорій: малозабезпечені, діти-інваліди, діти сироти, багатодітні, а останнім часом сюди додалося питання сприяння у вирішенні проблем сімей вимушених переселенців.

Отже, період навчання дитини у загальноосвітньому навчальному закладі є важливим з точки зору формування усіх життєво-важливих ключових компетентностей, серед яких соціальна посідає чільне місце. Важливість цієї компетентності полягає у її здатності виховати зі школяра справжнього громадянина і адаптувати його у суспільному середовищі. Одночасне консолідоване спрямування зусиль усіх учасників виховного процесу дає найбільш помітний ефективний результат. Учні, що будуть виховані у такій партнерській взаємодії, стануть у майбутньому батьками, відкритими до ефективної співпраці.

Література та джерела

1. Бех І.Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2002. – вип. 6, ч. 1. – С.13-19
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови під ред. В.Т.Бусел. − К.: Ірпінь. – 2003. – 1720 с.
3. Гомонюк О. Ключові компетентності соціального педагога / Олена Гомонюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2013. – № 1. – С.135-142
4. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М.Гончарова-Горянська // Рідна школа. – 2004. – №7-8
5. Докторович М.О. Соціальна компетентність як наукова проблема / М.О.Докторович // Психологія і суспільство. –2009. − No3. – С.144-147
6. Лукьянова И.И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков / И.И.Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С.41-47
7. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В.Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Сікрко Р.Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.Л.Сірко. – Запоріжжя, 2010. – 250 с.

В статье рассмотрены вопросы формирования понятия социальной компетентности школьников. Раскрыто различные подходы к трактовке определения составляющих понятия «социальная компетентность». Осуществлен структурный анализ социальной компетентности и определены ее компоненты. Автор обосновывает значимость партнерского сотрудничества Тернопольской общеобразовательной школы с семьями школьников для создания благоприятных условий для обучения и воспитания детей и молодежи, освещает пути реализации этого сотрудничества, даёт классификацию наиболее уязвимых социальных категорий учеников.

Ключевые слова: социальная компетентность, структура и компоненты социальной компетентности, партнерское сотрудничество, вынужденные переселенцы, школа, семья.

The issue of formation of the concept of social competence of pupils have been considered. Different approaches to the interpretation of the definition of the components of the concept of "social competence" have been analysed. The structural analysis of social competence and identified components have been conducted. The author has proved the importance of partnership schools with families of pupils to create favourable conditions for training and education of children and youth, has highlighted the realization of this cooperation, has given a classification of the most vulnerable categories of pupils. Simultaneous targeting consolidated efforts of all participants in the educational process provides the most effective result. Pupils who are brought up in such a partnership become parents in their future open to effective cooperation. Based on the research we have singled out the following structure of social competence with its main components: motivational, cognitive, social and behavioural values.

Key words: social competence, social competence structure and components, partner cooperation, school, family.

УДК 378.02:372.8

ДО ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ НА РІДНОМОВНЕ НАВЧАННЯ (ЧЕХОСЛОВАЦЬКИЙ ПЕРІОД, 1919-1939)

Фізеші Октавія Йосипівна
м.Мукачеве

У статті виявлено основні тенденції щодо динаміки кількісного та якісного складу вчителів початкових шкіл у період приєднання закарпатоукраїнських земель до Чехословаччини, проаналізовано основні шляхи підвищення педагогічної кваліфікації вчителів початкової школи в умовах переходу на рідномовне навчання. Акцентується увага на питаннях курсової підготовки та перепідготовки вчителів, зокрема створення курсів екстернатної підготовки вчителів початкових шкіл, адміністративно-методичних курсів. Приділено увагу питанню нострифікації дипломів учителів в умовах зміни державної влади та територіальної приналежності Закарпаття у першій половині XX століття.

Ключові слова: початкова школа, вчитель початкової школи, педагогічна кваліфікація.

Актуальність теми дослідження та ступінь її вивчення в педагогічній літературі. Вчитель, педагог є не тільки важливим суб'єктом навчально-виховного процесу в школі, але й виразником демократичних ідей суспільства, національної гідності й моральної досконалості. Професія вчителя в усі часи на Закарпатті була шанованою, вчитель початкової школи виступав зразком для наслідування і водночас носієм знань та народної мудрості. Тому, вивчення процесу становлення та вдосконалення підготовки вчителів є важливим напрямом історико-педагогічних досліджень. Різноманітні аспекти освітніх проблем, розвитку теорії та практики навчання в закладах освіти другої половини XIX – початку XXI століття знайшли відображення в працях науковців: Л.Березівської, Л.Бондар, В.Василенка, Т.Васьковича, Л.Вовк, М.Гриценка, Н.Дем'яненко, П.Дроб'язка, М.Євтуха, І.Зайченка, В.Кузя, В.Липинського, М.Лисенка, Д.Мазохи, Н.Побірченко, О.Сухомлинської, Б.Ступарика та ін. Їхні дослідження мають узагальнюючий характер, де в комплексі розкриваються проблеми освітньої політики, загального шкільництва, розбудови національної освіти, ідеї української національної школи, діяльність педагогів та громадських діячів. Історія розвитку освіти на Закарпатті знайшла відображення у наукових розвідках М.В.Гомонная, І.Гранчака, Д.Данилюка, А.Ігната, В.Керечанина, М.Кляп, М.Кухти, М.Маляр, Р.Магочія, В.Росула, П.Ходанича, Д.Худанича та ін.

Освітня система є чутливою до суспільно-політичних та соціально-економічних змін, які мають місце в різні історичні періоди. Особливо це стосується тих регіонів нашої держави, де проживає велика кількість представників різних національностей. Важливого значення тут набуває не тільки відкриття нових навчальних закладів з рідною викладовою мовою, а й система підготовки вчителів для національних початкових шкіл. Тому, основна **мета статті** – проаналізувати систему професійної підготовки вчителів початкових шкіл та підвищення їх педагогічної кваліфікації в умовах зміни державної влади та територіальної приналежності Закарпаття у першій половині XX століття.

Основний зміст статті. Розвиток педагогічної думки першої половини XX століття, як бачимо, припав на час офіційного перебування Закарпаття під юрисдикцією Чехословаччини, яка одним з пріоритетів розвитку держави вважала реформування системи освіти, забезпечення своїх громадян якісною освітою, врахування регіональних та етнічних особливостей земель, які входили до її складу.

У досліджуваний нами період особливої актуальності набуває питання підготовки та постійного професійного вдосконалення вчителів початкових шкіл, які готові до впровадження освітніх реформ, здійснюваних новим урядом. Адже, в останні роки перебування закарпатоукраїнських земель у складі Австро-Угорщини спостерігалося різке погіршення стану початкової освіти в плані забезпечення рідномовного навчання. Це стосувалося й підготовки вчителів - в краї майже не залишилися вчителі, які могли забезпечити навчання в початкових школах рідною мовою (табл. 1).

Таблиця 1

Кількісний склад учителів початкових шкіл (1920-1931 роках) [9, с.14]

Рік	Русин.	Чехослов.	Угор.	Нім.	Румун.	Єврей.	Змішана	Всього
1920	496	25	186	7	6	-	154	874
1931	1277	449	208	23	14	8	164	2143
Приріст	781	424	22	16	8	8	10	1269
%	157,42	1696	11,82	228,56	11,82	100	6,49	144,16

Отже, як бачимо кількість учителів за перше десятиліття перебування закарпатоукраїнських земель у складі Чехословаччини зросла на 144%. Якщо говорити про кількість учителів за мовою навчання, то найбільший приріст спостерігається русиномовних вчителів (на 781 особу), але не відстають і вчителі чехословацьких шкіл, їх загальна кількість збільшилася у 18 разів.

З приходом нової влади та впровадженням основних положень Конституції ЧСР на Підкарпатській Русі гостро постало питання про необхідність не тільки розширення мережі навчально-виховних закладів для школоповинних учнів та дорослого неписьменного населення, але й питання забезпечення цих закладів висококваліфікованими кадрами (табл.2), які могли б забезпечити рідномовну освіту.

Таблиця 2

Кількість учителів початкової школи згідно їх педагогічної кваліфікації [9, с.19]

Рік	Вчитель початкової школи	Вчитель жіночих ручних робіт	Всього
1920	854	16	870
1931	2143	128	2271
Приріст	1289	112	1401
%	150,9	700	261

Як бачимо, цифри щодо кількості вчителів початкових шкіл у 1920 році є надзвичайно невтішними, оскільки в середньому на одного кваліфікованого вчителя припадало близько 62 учня. Одразу зазначимо, що ситуація щодо кількості кваліфікованих педагогів у кількісному значенні суттєво покращилася (приріст становить 1401 осіб), проте навантаження учнів на одного вчителя все ще достатньо високе.

У досліджуваний нами період на території сучасного Закарпаття підготовку педагогічних кадрів здійснювали три семінарії – дві в м.Ужгороді та одна в м.Мукачеві. На підставі аналізу статистичних даних щодо кількості студентів, які в них навчалися, то можемо констатувати наступне (табл.3):

Таблиця 3

Кількість студентів педагогічних семінарій Підкарпатської Русі (1920 рік) [8, арк. 1]

Назва навчального закладу	1918-1919 н.р.	1919-1920 н.р.
Ужгородська учительська семінарія	134	50
Греко-католицька жіноча учительська семінарія	140	124
Мукачівська вчительська семінарія	-	25
Всього:	274	199

Про відсутність педагогічних кадрів свідчить звернення Реферату освіти до Президента автономної директорії Підкарпатської Русі з констатацією факту відсутності вчителів у 400 школах краю та проханням «Жеби помочь недостатку учителей треба устромити 5 месячные курсы для чешских интелигентных людей» [2, арк.1]. Такі курси пропонувалося зорганізувати при Ужгородській та Мукачівській учительських семінаріях. У відповідь на це прохання автономна директорія прийняла рішення не тільки про доступ до вчительських курсів чехословацької інтелігенції, але й інтелігенції підкарпатських русинів: «Директорія согласна сь сим проектом, но требуе, чтобь на сіи курсы были приняты вь первыхь на то способні интелигентніи подкарпатские русины» [2, арк.18]. Також рішення дирек-

торії зобов'язувало місцеві засоби масової інформації опублікувати оголошення про набір на вчительські курси.

Чехословацьким урядом у перші роки приєднання Підкарпатської Русі вчителям, які не мали Чехословацького громадянства або ж які мали дипломи вчителів для роботи в угорських школах, було заборонено працювати у школах. Згодом питання впорядкування діяльності вчителів було врегульоване Урядовим Розпорядженням О упорядкованю одношеня учительських особ при державних учебных, образовательных и выховательных заведенях бувшоъ мадярскоъ державы на Словенску и в Подкарпатской Руси від 29 листопада 1923 р. за №226, згідно якого вчителі визнавалися державними службовцями [6, с.1-2]. Так, під тиском громадськості та об'єктивної необхідності у вчителях, уряд прийняв рішення щодо так званої нострифікації дипломів, а саме наданні можливості угорським вчителям скласти іспити русинською мовою й отримати право на викладання в русинських школах [1, с.122].

Диференціювалися такі види іспитів, як іспит учительських здібностей (передбачав складання комплексного фахового іспиту в усній та письмовій формах, а також виконання практичного завдання), спеціальний іспит (передбачав вияв рівня знань та вмінь використання термінології з різних навчальних предметів в усному та писемному мовленні), додатковий іспит (проводився з русинської мови). Спеціальні та додаткові іспити передбачалися для складання вчителями, які одержали дипломи до 1918 року, а для тих вчителів, які працюють у школах у період з 1919 р. по 1922р. і мають педагогічний стаж 20 місяців проводиться тільки один іспит – іспит учительських здібностей, оскільки вони вже мають практику навчання в початкових школах русинською мовою [1, с.122].

В архівних даних достатньо широко представлені прохання вчителів щодо складання іспитів для підтвердження дипломів, протоколи засідань комісій на іспитах зрілості (нострифікації угорських учительських дипломів), рішення комісій, шкільного реферату тощо. На підставі аналізу таких даних, можемо стверджувати, що для нострифікації диплому бажаючий повинен був написати заяву до шкільного відділу Цивільної управи, пройти необхідний курс підготовки та успішно скласти іспит. Такі іспити проводилися на базі Мукачівської державної учительської семінарії (директор Осип Хром'як) [3, арк.3-6]. Протоколи засідання екзаменаційної комісії (до складу якої входили голова комісії, директор вчительської семінарії, секретар та шість членів комісії) засвідчують, що іспити були комплексним і передбачали перевірку знань учителів з русинської мови, педагогіки, географії Чехословаччини, історії Чехословаччини, математики. У протоколах екзаменаційних білетів видно, що серед питань майже у кожному білеті зустрічаються питання, пов'язані і з географією, історією, шкільною справою Підкарпатської Русі. Не можемо також стверджувати, що з боку комісії було яке-небудь упереджене ставлення до вчителів, які мають закордонний диплом, так, на прикладі одного з протоколів, з десяти осіб (при наявності дипломів про вчительську освіту переважно угорських вчительських семінарій), які складали іспит, тільки один отримав незадовільну оцінку, що засвідчує про достатньо високий рівень їх професійної підготовленості та знання викладової мови – русинської.

Також, за підтримки «Народовецького учительського товариства в Ужгороді», шкільного відділу Цивільної управи та провідних педагогів, у жовтні 1931 року був укладений Статут курсів для екстерної підготовки вчителів до іспитів зрілості в учительських семінаріях [5, арк.1-2] . Згідно цього Статуту передбачалося створення двох окремих курсів підготовки вчителів-екстернів:

1) дворічні – для таких осіб, які успішно закінчили чотири класи горожанської школи або гімназії;

2) однорічні – для таких осіб, які вже мають вищу освіту або досвід роботи в школі.

На час укладення Статуту курсів бажання отримати педагогічну кваліфікацію виявило 49 осіб у дворічних курсах та 45 осіб – в однорічних курсах. Ці курси мали достатньо високий рівень професійної підготовки, оскільки навчальним планом передбачалося вивчення таких дисциплін, як русинська мова, чеська мова, педагогіка, методика навчання, психологія, математика, фізика, природознавство, хімія, географія, історія, гра музичному інструменті, спів, креслення, медичні знання, тілесне виховання.

Тижневе навантаження складало 26-28 годин. Навчання проводилося з понеділка по суботу з 18.00 до 21.15 год, а в неділю – з 8.00 до 11.15 год, що уможливлювало навчання на цих курсах без відриву від роботи в школі.

Про значення освіти вчителів мова йшла і на педагогічних гуртках, зокрема, як повідомляється в протоколі одного з таких засідань педагогічного гуртка «у большинства учителей недостает доброго учительского образования. Недостаток сей может быть отстранен только постоянным подговорением учителей для самоборазования, читанием, студией и устраиванием курсов. В курсах старательный и прилежный учитель присвоит себе много ценного, напротив слабший учитель увидит бодай разницу межи тем, что он исполняет и что он должен исполняти» [7, арк.32].

З метою підвищення педагогічної кваліфікації Рефератом освіти Підкарпатської Русі організовувалися різноманітні курси підвищення кваліфікації вчителів. Так, в шкільних округах організовувалися триденні (20-ти годинні) адміністративно-методичні курси, мета яких полягала в тому, щоб озброїти директорів шкіл та учителів:

1) з особливостями виконання адміністративних та управлінських функцій, серед яких ведення шкільної документації, загальне управління школою, а також організаційних функцій - створення школи, розширення, будівництво і т.п.;

2) з особливостями методики навчання в початковій школі читанню, письма, краєзнавства, малювання, тілесного виховання [4, арк. 54].

У відповідності до означених цілей адміністративно-методичні курси, навчання на яких проводили провідні фахівці Реферату освіти Підкарпатської Русі (А.Бартош, Й.Герик) та методисти, автори підручників, численних публікацій у тогочасних педагогічних часописах (Ф.Агій, Ю.Ревай), передбачали такі предмети:

1) адміністративна частина – шкільна адміністратива, організація шкіл, особові справи вчителів, бібліотечна справа;

2) методична частина – методика читання та краєзнавства, методика малювання і краснопису, методика тілесного виховання [5, арк. 54].

Слід зауважити, що адміністративно-методичні курси проводилися на добровільних началах, більше того кожний учасник курсів отримував добові гроші за участь у них.

Як бачимо, Реферату освіти Підкарпатської Русі за підтримки Чехословацького уряду, педагогічних товариств та авторитетних вчителів того часу процес підготовки кваліфікованих учителів був актуальним не тільки в період приєднання Підкарпатської Русі до Чехословаччини, але й в подальші роки. Слід звернути увагу, що згадані нами курси важливу увагу звертали на підготовку вчителів, найперше, для русинських початкових шкіл, що свідчить про потреби шкільництва у таких фахівцях.

Перспективними напрямами подальших історико-педагогічних досліджень з даної проблеми є вивчення досвіду організаційних форм та засобів підвищення педагогічної кваліфікації вчителів у інші історичні періоди, що дасть можливість урізноманітнити й удосконалити сучасні форми методичної роботи з учителями початкових шкіл, розробити шляхи підвищення їх професійної кваліфікації.

Література та джерела

1. Испыты для учительства народних школ//Урядовый Вістникь школьного одділа цивильноі управы Подкарпатскоі Руси/ Редакцією школьного одділа. – Рочникь III. – 1923. – С.121-123
2. Переписка з міністерством освіти і Ужгородською вчительською семінарією про організацію при ній вчительських кадрів 1919-1920р.р. // Державний архів Закарпатської області, Ф. 28, оп. 2., спр. 53. – 40 арк.
3. Переписка з Міністерством освіти Чехословаччини та з дирекцією Мукачівської учительської семінарії про узаконення дипломів 1922-1926 р.р // Державний архів Закарпатської області, Ф. 28, оп. 2. Спр. 357. – 19 арк.
4. Переписка з Міністерством освіти Чехословаччини та шкільним інспекторатом про організацію курсів для учителів по підвищенню ділової кваліфікації 1929-1935р.р. // Державний архів Закарпатської області, Ф. 28, оп. 2. Спр. 1429. – 120 арк.
5. Положення про курси для вчителів-екстернів, навчальний план курсів і розклад годин 1931-1933 р.р.// Державний архів Закарпатської області Ф. 28, оп. 2. Спр.1886. – 11 арк.
6. Правительсвенное розпоряженя з дня 29 листопада 1923 р. О упорядкованю одношеня учительських особ при державних учебных, образовательных и выховательных заведенях бувшоъ мадярскоъ державы на Словенску и в Подкарпатской Руси //Урядовый Вістникь школьного одділа цивильноі управы Подкарпатскоі Руси/ Редакцією школьного одділа. – Рочникь IV. – Число 1. − 1924. – С.1-6
7. Протоколи учительських конференцій, які відбулися в 1929-1930 роках, 1929-1932р.р. // Державний архів Закарпатської області, Ф. 28, оп. 2. Спр. 1411. – 46 арк.
8. Статистичний звіт Ужгородського, Берегівського та Мукачівського шкільних інспекторатів про кількість учнів, які навчаються в середніх учбових закладах з 1918 по 1920 р.р. // Державний архів Закарпатської області, Ф. 28, оп. 2. Спр. 46. – 3арк.
9. Pešina J. Školtvi na Podkarpatské Rusi v pritomnosti/ Pešina J. – Praha: Statni nakladatelstvo v Praze,1933. − 51 str.

В статье представлены основные тенденции относительно динамики количественного и качественного состава учителей начальных школ в период присоединения закарпатоукраинских земель к Чехословакии, проанализированы основные пути повышения педагогической квалификации учителей начальной школы в условиях перехода на обучение родным языком. Акцентируется внимание на вопросах курсовой подготовки и переподготовки учителей, в частности создание курсов экстернатной подготовки учителей начальных школ, административно методических курсов. Уделено внимание вопросу нострификации дипломов учителей в условиях изменения государственной власти и территориальной принадлежности Закарпатья в первой половине XX века.

Ключевые слова: начальная школа, учитель начальной школы, педагогическая квалификация.

The basic tendencies in relation to the dynamics of quantitative and high-quality composition of primary school teachers in the period of tacking of Transcarpathian lands to Czechoslovakia have been studied, as well as the basic ways to increase pedagogical qualification of primary school teachers in conditions of passing to mother tongue studies. In recent years in Transcarpathia in the Austro-Hungarian Empire there has been a sharp deterioration of primary education in terms of providing education in their native language. The Czechoslovak government a priority of state considered reforming the education system, providing its citizens with quality education, took into account regional and ethnic characteristics of land that belonged to its members. This included training and teachers − in the land of almost no teachers who could provide training in primary schools in their mother tongue. Attention has been paid to the issue of course preparation and retraining of teachers, in particular creation of courses of extrnat preparing of primary school teachers, administrativ methodical courses. The content of educational course for training of primary school teachers has been analyzed as well as pedagogical content of courses of existing teachers training because the school system needs Carpathian Ruthenia administrative and professional teachers. The terms of appropriation of qualification of primary school teachers, graduating students of the Hungarian teaching seminaries have been considered, creation of the special examination commissions for confirmation of pedagogical qualification in national schools.

Key words: primary school, teacher of primary school, pedagogical qualification.

УДК 372.461

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ШКОЛАХ ГАЛИЧИНИ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ XX СТ.

Царик Ольга Михайлівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано процес мовної освіти учнів у середніх загальноосвітніх закладах Галичини міжвоєнного періоду XX ст. Розглянуто методичні аспекти формування культури мовлення учнів, зокрема форми та методи навчання рідної та іноземних мов. Досліджено стан писемного мовлення у школах Галичини міжвоєнного періоду XX ст., психологічні передумови формування культури писемного мовлення, вимоги до розвитку мовлення та основні тенденції методики формування культури мовлення.

Ключові слова: освіта, методика, культура мовлення, писемне мовлення.

Зміни у культурно-історичному житті суспільства Галичини міжвоєнного періоду XX ст. спричинили впровадження нових тенденцій у сферу освіти та науки, зокрема у системі освіти було проголошено постулат педоцентризму, за яким у центрі педагогічного процесу повинна бути особистість дитини, а не учитель. Разом з тим пропонувалося запровадження адаптаційних умов навчання, відповідно до природних потреб та фаз розвитку дитини. До основних компонентів педагогічної рефлексії нового підходу до освіти належав процес самостійного пізнання, а не пасивного засвоєння поданого матеріалу. Метою такого підходу до освіти було прийняття педагогічного принципу індивідуалізму і розвитку, націлювання на пошук ідеалів та цінностей шляхом запровадження проектів експериментальних шкіл [5, с.52]. Змінювалися вимоги і до мовної освіти, впродовж

навчання у школі основна увага приділялася вивченню мов, рідної та іноземних, залежно від рівня розвитку суспільства та поставлених перед школою завдань.

Вагомий внесок в дослідження проблем мовної освіти внесли І.Грузинська, Л.Щерба, В.Вихрущ, Г.Рогова, Н.Верещагіна, О.Бігич, Д.Багалій, А.Кирда, В.Карпова, А.Красуля, Н.Борисова, та ін. У наукових працях учених М.Рудницького, Й.Воронецького, С.Шобера, Г.Ровіда, А.Криньського, Й.Давіда, Е.Моймана, Б.Ступарика, І.Курляк, Т.Завгородньої проаналізовано освітній процес початку ХХ ст., проте детального вивчення потребує методика формування культури мовлення учнів рідною та іноземними мовами у школах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст.

Метою статті буде аналіз методичних аспектів формування культури мовлення учнів у школах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст.

Основне завдання школи Галичини початку ХХ ст. як соціальної інституції полягало в різносторонній освіті особистості та підготовці її до повноцінного життя у суспільстві. Школа давала людині знання, необхідні для виконання життєво необхідних завдань, перш за все це теоретичні відомості та практичні навички. Для розвитку інтелігентності у дітей шкільного віку необхідною умовою були спостереження, пам'ять і уява, проте основна суть полягала у формуванні здібності мислити. Оскільки у шкільному віці неможливо навчити дитину всього, що необхідно для майбутніх життєвих ситуацій, то особливо важливого значення набуває розвиток інтелектуальних здібностей, завдяки яким у майбутньому людина може зорієнтуватись та самостійно здобути необхідні знання [6, с.358].

У поглядах науковців та у практиці завжди існувала думка, що вивчення віршів розвиває пам'ять, математика формує логічне мислення, а найкращим способом розвитку інтелекту вважалося вивчення іноземних мов. Основним проявом процесу мислення є думка, що виражається у процесі усного чи писемного мовлення.

У процесі формування культури мовлення учнів у середніх загальноосвітніх закладах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. особливого значення надавали навчанню письма. За допомогою письмових робіт учнів оцінювали знання орфографічних, граматичних, лексичних основ, творчі роботи відображали внутрішній світ дитини. Письмові роботи учнів були також і свідченням інтенсивності та ефективності праці учителя, сумлінності вчителя. Зрештою письмові роботи відображали рівень засвоєння дитиною матеріалу. Інтелігентна людина ніколи не напише того, що не має сенсу або чого вона не розуміє [6, с.88].

Проблема індивідуальності дитини, її змістовне та багате особисте життя, педагогічна майстерність та ініціатива учителя не цікавили методистів «давнішої школи», в кінці XIX на початку ХХ ст. у школах в основному дбали про зовнішню форму письмових робіт учнів та про застосування методики для навчання дослівного відтворення учнями якомога більшого обсягу матеріалу у такому ж вигляді, як це подавала школа [9, с.3].

Такий стан писемного мовлення, за Г.Ровідом, спостерігався в усіх початкових та середніх школах Галичини початку ХХ ст., оскільки відчувався вплив німецької школи, про що свідчить і методична література того часу щодо формування навичок письма. Г.Ровід засуджував такий стан писемного мовлення, наголошував на необхідності змін у дидактичних основах, що стосувалися письмових вправ. В кінці XIX – початку ХХ ст. шкільна влада Галичини брала за основу австрійську та німецьку модель навчання, що не завжди позитивно відображалося на галицькому шкільництві.

Навчальні плани для народних шкіл були видані Галицькою шкільною радою у 1893 р., згідно з якими основна мета письмових вправ – вміння коректно висловлюватися на письмі, «стилістична вправність у документах зі сфери повсякденного життя, промисловості та торгівлі». Досягнути цієї мети у початковій школі «Плани та інструкція» радили за допомогою переписування речень, диктантів, письма з пам'яті, орфографічних вправ, відповідей на питання, переказів прочитаних творів. На 5, 6, 7 році навчання додавалися короткі описи та оповідання на задану тематику, написання листів – не лише родинних, а теж подання документів для залагодження промислово-купецьких та правових справ [9, с. 5].

На основі навчальних планів вчительські конференції затвердили детальну програму, де містилися і методичні вказівки, список тем письмових вправ, які були обмеженими, односторонніми та шаблонними. Основний принцип писемного мовлення на початку ХХ ст. полягав у письмовому відтворенні матеріалу з підручника, великий обсяг якого учні заучували напам'ять. У той час не було і згадки про те, що дитячі письмові роботи повинні бути відображенням їхньої індивідуальності, особистого життя на основі самостійного спостереження вдома, у школі, на вулиці, в полі. Проте зазначено, що учитель повинен чітко дотримуватися планів та програм, зокрема навіть порядку проведення диктантів. У такий спосіб згори обмежувалася свобода та педагогічна ініціатива учителя у сфері формування культури писемного мовлення учнів, а дітей позбавляли можливості індивідуального, самостійного вираження своїх власних думок та почуттів. Г.Ровід аналізує підбір тем, що подані у навчальній програмі, та письмові роботи учнів із шкільних зошитів. Теми творів повністю відповідають змісту підручників та читанок, а письмові роботи сорока учнів класу стереотипні, схожі між собою за змістом, стилем та використанням мовних засобів. Учений зазначає, що дитина пише такі твори без жодного зацікавлення, оскільки це не стосується її особистого життя, її переживань, отриманих шляхом власного спостереження, загалом не є вираженням її психічного стану. З тієї причини шаблонні диктанти, перекази прочитаних текстів, беззмістовні вправи на промислову тематику були нудним марнуванням часу в класі та цілковитим відокремленням школи від довколишнього життя, що не викликало зацікавлення з боку дитини, не спричиняло духовного розвитку [9, с.6].

В такий спосіб можна пригнітити самостійність дитини, знівечити її індивідуальність. Жвава допитлива дитина, із оригінальним способом висловлювання своїх думок, перетворюється у школі із застосуванням тогочасної методики навчання «в тупу, безпорадну, бездумну, яка не здатна на інтелектуальний розвиток, продуктивну працю, плекання індивідуального стилю» [9, с.8].

Розглянемо основні аспекти методики навчання писемного мовлення, розвитку творчих здібностей дитини.

По-перше, під впливом засад німецької методики у школах Галичини усні заняття та виконання письмових вправ на практиці відбувалися відповідно до чітких методичних вказівок у підручниках, що мінімізувало творчу роботу, спрямовану на індивідуальність дитини.

По-друге, шкільні контролюючі органи зумовлювали механічне виконання письмових вправ, позаяк дидактичні експерименти учителів та інновації у методиці вважалися недотриманням навчальних програм. Оскільки робота вчителя часто оцінювалася за учнівськими письмовими роботами, зокрема їх зовнішнім виглядом, зусилля учителя направлялися в основному на те, щоб учень виконав письмові вправи каліграфічно, зробив якомога менше орфографічних помилок. Письмові роботи учнів відрізнялися часто лише вживанням синонімічних мовних засобів. При оцінюванні роботи учителя вирішальне значення мала форма письмових учнівських робіт, зміст залишався поза увагою.

По-третє, прийнятий спосіб корегування і виправлення помилок мав неабиякий вплив на витіснення зі школи вільного висловлювання дітьми власних почуттів та думок, використання власного стилю та манери безпосереднього викладу цікавих і оригінальних спостережень.

Г.Ровід ще 1920 року закликав до реформи методики формування писемного мовлення учнів із врахуванням стимулювання зацікавлення дитини, розвитку духовного світу, індивідуальності. Така реформа уможливлювала б прояви педагогічної діяльності учителя, зокрема на заняттях з рідної мови [9, с.10].

Основоположником нового погляду на дидактику щодо навчання письма учнів був польський учений Броніслав Трентовський, його думки викладені у педагогічній праці «Хованна» в середині XIX ст. Методика навчання писемного мовлення полягала, за Б. Трентовським, у поетапному навчанні. Спершу дитину треба навчити коректного орфографічного та граматичного письма, а далі радить розпочинати стилістичні вправи. Діти повинні писати «з власної голови» і виражати на письмі власні думки. У випадку, коли дитина описує почутий з уст вчителя твір, вона відтворює його слова на письмі, вдаючись до сліпого наслідування [*Цит. за Г.Ровідом:*9, с.11].

Трентовський радив дозволяти учням самостійно обирати тему письмової роботи, оскільки особливе зацікавлення учнів викликає тематика із власного життя: опис подорожі, родинного свята, опис нещастя, яке спіткало когось з родини. Основне завдання учителя полягає у вмінні організувати роботу учнів таким чином, щоб вони відтворювали на письмі власні міркування та відчуття.

Б.Трентовський виступав у «Хованні» проти письмових вправ, у яких учні перефразовували поетичні твори у прозу, оскільки в такий спосіб учні вчаться «псувати» добрі вірші, що можуть призвести до формування несмаку.

Попри написання творів, описів, діалогів, трактатів Трентовський радив використовувати для формування культури писемного мовлення листи, проте важливо, щоб дитина писала листа людині, яку добре знає.

Виправлення помилок та редагування дитячих письмових робіт вимагає від учителя делікатності та знання вікової психології. З погляду дидактики засади безпосереднього опанування вмінь і навичок шляхом творчого та дослідницького підходу витіснили старі методи навчання, за допомогою яких учням подавали готовий матеріал, зміст та форму якого учні були змушені наслідувати та відтворювати.

Г.Ровід у своїй праці «Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych cwiczeń dzieci)» проводить цікаві аналогії навчання письма із навчанням малювати. Навчання малювати не полягає у копіюванні готових форм, на перший план висувається малювання з природи і вільне вираження емоційного стану за допомогою малюнка. В такий самий спосіб можна спостерігати за внутрішнім духовним світом дитини, що виражається в усному та писемному мовленні. Для пізнання та оцінки рівня розвитку інтелекту дитини важливо, щоб форми висловлювання були індивідуальним свідченням самостійної праці дитини на певному етапі психічного розвитку. Таким чином, самостійне писемне мовлення на основі власних спостережень дитини можна розглядати не лише як психологічний матеріал, але і використовувати як підґрунтя для пошуку вирішення питань з методики формування культури мовлення.

Г.Ровід зауважує, що найбільше занедбаним предметом у загальноосвітній школі була рідна мова. Пізнання мови дитини, дослідження розвитку мовлення в усній та писемній формі на різних етапах його життя, вивчення засобів уявлень та понять, властивостей мислення – аспекти, на яких повинна ґрунтуватися методика навчання рідної мови. А найважливішим розділом методики рідної мови попри читання у міжвоєнний період XX ст. було ще навчання писемного мовлення [9, с.13].

Розвиток здатності висловлювати думки та почуття у письмовій формі, формування власного стилю дитини завжди перебуває у тісному зв'язку з розвитком усного мовлення та вмінням висловлюватися, що залежить від загального духовного розвитку дитини та від середовища, в якому виховується дитина. На різних фазах розвитку дитини манера висловлювання має певні характерні особливості, що виокремлено у наукових дослідженнях. З огляду на рівень інтелектуального та духовного розвитку опис картини, який робить дитина у початковій школі, змістовно відрізняється від опису такої ж картини учня середніх класів.

Й.Давід розрізняв три стадії розвитку мовлення в дітей шкільного віку. На першій стадії дитина, описуючи картину, виокремлює предмети, які бачить, розуміння змісту картини обмежується розпізнанням предметів, зв'язки між ними залишаються поза увагою. На другому етапі учень передає побачене на картині крізь призму власної уяви. На третьому етапі в описі простежується предмет, тема, задум картини, часто використовуються зіставлення та порівняння, наводяться доречні прислів'я із абстрагуванням від ситуації [6, с.80-82].

Е.Мойман також стверджував, що дитина спершу розпізнає на картині непов'язані між собою логічно предмети, потім розуміє ситуацію, причому без належного бачення перспективи. Лише на третьому етапі розвитку мовлення дитина починає поступово сприймати і розуміти мистецькі засоби та головну думку митця[8, с. 86].

Подібно розвивається і писемне мовлення дитини. Перші письмові твори складаються із вільних речень-виразів, що схожі на психологічні речення-схеми. На наступному етапі самостійні письмові роботи учня характеризуються повними реченнями, зрештою логічним зв'язком речень.

Г.Ровід подає відповіді 7-річних дітей на запитання «Що б ти зробив, якби мав 5 крон?» На початковому етапі розвитку письма подається типовий приклад писемного мовлення дітей:

«*Іграшок, шоколадок, свічечок, ліхтариків, апельсинів, горіхів, яблук*».

Творча робота дитини такого ж віку, але з вищим рівнем розвитку вирізняється наявністю простих поширених речень:

«*Я б собі купив нові книжки. Купив би собі дитячу машину і рушницю і пістолет на патронах і вбрання з шапкою і залізницю, і купив би собі шоколаду*» [9, с.14-15].

У даному творі, зазначає Г.Ровід, варто звернути увагу на часте вживання сполучника «і», що є характерною ознакою даної фази розвитку писемного мовлення, оскільки в дитини ще немає розуміння наступності, послідовності, протилежності.

У третьому класі дітям 8-9-го віку було запропоновано в післяріздвяний період написати на занятті без попередньої підготовки твір на тему «*Про мою ялинку*». Г.Ровід відзначає, що 12 із 42 учнів зупинилися на описі предметів, завішаних на ялинці:

«*Яблука, інжир, свічки, тістечка, рибки, помаранчі, цукерки, кукурудза в торбинках, підсвічники*».

На основі такого твору учений робить висновок, що дитина відстає у розумовому розвитку, оскільки дитина 8-річного віку повинна писати повними реченнями.

Наступна група дітей на основі власних спостережень та вражень передали зміст твору повними, у більшій чи меншій мірі пов'язаними між собою реченнями.

«*На моїй ялинці були пряники, тістечка, цукерки. Повісили кількадесят свічок. Я дуже весело забавлявся. У мене була шопка на електриці з ангеликами. На ялинці я мав аероплан, з якого висипались офіцери. Деревце було прикрашене золотим та срібним ланцюжком. Далі там були помаранчі, цукерки в кошичках і торбинках, шоколадки, позолочені на посріблені горіхи. Ми співали веселі колядки. Деревце було велике та зграбне. До нас прийшли гості і ми зривали з деревця яблука та горіхи. Позасвічували штучні вогні. Потім з'їли все, бо ялинка була два тижні. Потім порубали деревце і все проминуло».*

У творчих роботах на таку ж тему дітей четвертого класу (10-11 років) простежується схильність до логічного мовлення, вживання складних речень.

«У переддень Різдва Божого батьки купили мені ялинку, якою я дуже тішився, бо давно її не мав. У мить, коли засяяла на небі перша вечірня зірка, зичили нам батьки, а ми їм навзаєм, ділячись облаткою. Відтак подано вечерю. Після вечері я прикрашав з братами та сестрами ялинку. Після того як закінчив прикрашати деревце, засвітив на ньому свічки і ми співали коляди. Першого і другого дня Різдвяних свят ввечері я засвічував вогні на ялинці та співав коляди».

13-річний учень написав твір «Переддень Різдва в нашому домі», відобразивши свій внутрішній емоційний стан та детально і правдиво відтворивши дійсність.

«Надходить переддень Різдва… Мама поспіхом готує на свята…

Перша зірка засяяла на небі та чудом продерлася крізь море хмар, які зависли над Краковом.

Переходжу вулицю – гробова тиша, що іноді порушується шумом вихору попутного трамваю чи екіпажу. У вікнах повно яскравого світла.

Сідаємо до столу.. Батько встав з крісла і ділиться з нами облаткою. Здоров'я, щастя… такі слова кружляють довкола столу.

Сумний настрій. У мами сльози, та і мені мимоволі навернулися сльози на очі.

Запитуєш, звідки вони? Скажу – чому. Минулого року більшим було родинне коло. Помер нам найстарший брат. Ще два роки, а вже був би підпорою родини.

Після святої вечері почалися співи, які затягнулися до пізнього вечора» [9, с.16-17].

Наведені для прикладу письмові роботи дають можливість зробити висновок щодо фаз розвитку здібностей писемного мовлення. Письмова робота першої дитини вказує на те, що вона мислить конкретними образами, які відтворює на письмі окремими словами. Учень спроможний написати про ялинку лише ряд слів-образів досить примітивним способом, не зважаючи на логічний зв'язок, без певного плану.

На наступних фазах розвитку діти оперують спершу простими поширеними, далі складними реченнями, пов'язаними між собою логічним змістом. Варто відзначити емоційне забарвлення творів на основі власних пережитих вражень, свідчення рівня духовного розвитку дитини, характерні риси висловлювання в писемній формі.

Таким чином, у методиці формування культури писемного мовлення дітей варто використовувати теми, пов'язані із внутрішнім світом дитини, її емоційним станом, навколишнім світом та повсякденним життям.

Необхідно звертати увагу на важливості окреслення цілей при навчанні учнів писемного мовлення. Окрім вміння правильно висловлюватися, учні повинні бути скеровані на формування індивідуального стилю писемного мовлення, вміння передати на письмі власні почуття та думки на основі самостійного спостереження та за умов інтенсивного навчання, що високо цінувалося вже і у міжвоєнний період XX ст.

Література та джерела

1. Кришко А. Особливості розвитку мовної освіти в країні у XIX – поч. XX ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/ library_files / psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/ 42_2/visnuk_27.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Курляк І. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX перша половина XX століття). Історико-педагогічний аспект / Ірина Курляк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 328 с.
3. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1977-1939) / Богдан Ступарик. – Івано-Франківськ, 1994. – 144 с.
4. Шоробура І., Качур А. Видатні постаті української лінгводидактики початкової школи 1920-х років. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2012/2012_2_13.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Barska A. Szkoła twórcza: transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej / Adriana Barska // COLLOQUIUM WNHiS. − Nr.3. − (7)/2012. – S.51-62
6. Dawid J. Wł. Inteligencja, wola i zdolność do pracy / Jan Władysław Dawid. – Warszawa, 1911. − 592 s.
7. Kryński A. Jak nie należy mówić i pisać po polsku / Adam Kryński. – Warszawa, 1931.– 356 s.
8. Meumann E. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik / Ernst Meumann. – Leipzig: Verlag von Wilhelm Neumann, 1914. – 467 s.
9. Rowid H. Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych cwiczeń dzieci) / Henryk Rowid. – Lwów – Warszawa: Książnica polska T-wa nauczycieli szkół wyższych, 1920. – 56 s.
10. Rudnicki M. Wykształcenie językowe w życiu i w szkole / Mikołaj Rudnicki. – Poznań-Warszawa: Nakład księgarni św. Wojciecha, 1920. – 240 s.
11. Szober S. Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego / Stanisław Szober. – Nakładem „Naszej księgarni", SP. AKC. Związku nauczycielstwa Polsk., Warszawa, 1937. – 243 s.
12. Woroniecki J. Około kultu mowy ojczystej / O. Jacek Woroniecki. – Lwów – Warszawa, 1925.– 113 s.

В статье проанализирован процесс языкового образования учащихся в средних общеобразовательных заведениях Галичины межвоенного периода XX в. Рассмотрены методические аспекты формирования культуры речи учащихся, в частности формы и методы обучения родному и иностранным языкам. Исследовано состояние письменной речи в школах Галичины межвоенного периода XX в., Психологические предпосылки формирования культуры письменной речи, требования к развитию речи и основные тенденции методики формирования культуры речи.

Ключевые слова: образование, методика, культура речи, письменная речь.

The paper analyzes the process of language education of students in Galicia secondary schools during the interwar period of the twentieth century, which characterized by the introduction of new trends in education and science, including the declaration postulate of pedocentrism. The main task of the school, which was a versatile personality formation was reviewed. We have considered the forms and methods of pupils' culture of speech development, the state of writing in Galicia schools during the interwar period of the twentieth century, psychological prerequisites of culture of writing formation, the requirements for speech development and the main trends of culture of speech formation methods that provide consideration of the child's individuality, its informative and rich personal life, teaching skills and teacher's initiative. On the basis of the written work we have made a conclusion about the phases of students writing skills development and topics for writing works that should be associated with the inner world of the child emotional state, the outside world and everyday life.

Key words: education, technique, culture of speech, writing.

УДК [373.5.015.3+796.06]:34(498)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО (СТУДЕНТСЬКОГО) ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА МАСОВОГО СПОРТУ СУЧАСНОЇ РУМУНІЇ

Цибанюк Олександра Олександрівна
м.Чернівці

У статті розглянуто нормативно правове забезпечення системи фізичного виховання і спорту Румунії, яке представлено низькою законів. Визначено, що основний закон 69/2000 синтезував та оптимізував визначення і положення всіх раніше прийнятих законів. Виокремлена тотожність всіх фахових термінів та понять. Проаналізовано регламентування основних напрямків в організації фізичного виховання і спорту в сучасній Румунії, а саме: шкільне і студентське фізичне виховання і спорт, військове та професійне фізичне виховання, масовий спорт, спорт вищих досягнень та профілактичне (реабілітаційне) фізичне виховання.

Ключові слова: закон, шкільне фізичне виховання, університетські спортивні асоціації, масовий спорт, спорт вищих досягнень, спортивна база.

Постановка проблеми. Модернізація українського соціуму постає як практична потреба сучасного етапу державотворення, як завдання конкурентноспроможного входження до європейського і світового соціокультурного простору, ствердження в ньому в якості привабливого, перспективного, прогнозованого, а тому і надійного партнера.

Проблеми розвитку нашого суспільства, негативні наслідки, що були зумовлені цими проблемами, не знайшли адекватного відображення у суспільній свідомості, як проблеми загальнонаціонального значення. Громадська думка та соціальна практика здебільшого ігнорують можливості фізичної культури і спорту у вирішенні багатьох важливих соціально-економічних проблем. Проте, для всіх освітян та фахівців галузі стає очевидним, що актуальною нині є потреба глибокого реформування фізкультурної освіти та фізичного виховання підростаючого покоління у відповідності із національно-ідейними цінностями та світовою динамікою.

В цьому сенсі актуальною постає проблема вивчення теорії та практики фізкультурної освіти в країнах Європейського Союзу, оскільки наукове обґрунтування подібної проблематики диктується сучасними тенденціями оптимізації або навіть реформування навчально-виховного процесу. Фізкультурна освіта та фізичне виховання повинні відбуватись з урахуванням і на основі державних особливостей розвитку культури і спорту, що є системою орієнтирів і поглядів на роль, організацію та функціонування сфери вищезазначеної галузі на довгостроковий період з урахуванням розвитку держави та світового досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення досвіду європейських країн в галузі фізичного виховання і спорту представлено низкою праць педагогів, фахівців галузі тощо. Аспекти реформування фізичного виховання в постсоціалістичних країнах вивчали Г.Арделян, Г.Богданов, А.Карпов, З.Кузнецов, О.Куц. Фізкультурно-оздоровчий роботі, підготовці учителів фізичного виховання в Польщі присвячене дослідження Е. Вільчковського, організації навчального процесу з фізичного виховання у школах Чехословаччини вивчали М.Звєрєв, І.Наумчук, Б.Сабіткін. Питання фізичного виховання в Румунії, а саме методика проведення занять з дітьми старшої дошкільної групи дитячих садочків досліджували А.Ніку і Е.Гібу, в загальноосвітніх школах та ліцеях соціалістичного часу – І.Попеску.

Завданням дослідження визначаємо аналіз нормативно-правової бази, що регламентує фізичне виховання учнівської молоді в навчальних закладах Румунії з метою виокремлення засадничих положень його організації в сучасний період.

Виклад основного матеріалу. Нормативно-правове забезпечення системи фізичного виховання і спорту сучасної Румунії представлено основним Законом №69 про фізичне виховання і спорт від 28 квітня 2000 року, який вступив в силу 20 березня 2009 року, регламентом впровадження положень цього закону, Закон 96/2014 про доповнення до Закону про фізичне виховання і спорт №69/2000. Вище означений основний закон синтезував в собі положення 5 постанов Уряду країни та 9 галузевих законів, а зміст цих нормативних актів змінений, доповнений та розгорнутий став основою для нього. Вказані нормативні акти та постанови відповідно відмінені або скасовані.

Закон містить у собі 97 статей, що розділені на 15 загальних розділів. Загальні положення, викладені у розділі І об'єднують галузеві терміни та їх значення, визначають види діяльності, що включені у поняття «фізичне виховання і спорт Румунії», державні гарантії функціонування державного і приватного секторів у сфері фізичного виховання і спорту тощо. За цим законом, що під фізичним вихованням і спортом розуміються всі види фізичної активності, призвані шляхом організованої або індивідуальної участі виявляти або покращувати фізичний і духовний стан людини, формувати цивілізовані соціальні відносини і спрямовувати на отримання результатів в змаганнях на будь-якому рівні [1].

Пункт третій загальних положень засвідчує обов'язкову тотожність всіх термінів використаних у всій румунський нормативній базі, що регламентує фізичне виховання і спорт. Наведемо для прикладу визначення деяких понять. Спортивна база − об'єкт, який включає будівлі і обладнання для діяльності в сфері фізичного виховання і спорту; спортивний реєстр − документ, яким реєструються спортивні структури в хронологічному порядку та який складається з двох розділів: реєстр спортивних структур і реєстр спортивних структур-юридичних осіб. Сертифікат спортивної ідентичності − офіційний документ, яким визначається якість спортивної структури; спортивні офіційні особи − особи, діяльність яких спрямована на організацію і управління спортивною діяльністю з метою покращення, удосконалення і посилення суперництва, мають відносини з спортивною структурою на основі контракту про працю, цивільної угоди щодо надання послуг або на основі волонтерства.

На наш погляд, досвід об'єднання всіх ефективних норм вище вказаних правових актів в одному законі з метою оптимізації регулювання галузі, простоти викладу та доступності, не допущення різних трактувань і визначень термінів та положень варто враховувати у регламентуванні фізичної культури і спорту всіх верств населення сучасної України.

Стаття друга визнає державну зацікавленість та підтримку фізичного виховання всіх верств населення країни і спорту, незалежно від адресату впливу, заходів, проектів тощо національної оборони, дотримання громадського порядку, національної безпеки, охорони здоров'я, в комерційних товариствах, а також в інших секторах соціального життя, відповідно до положень даного закону.

Аналіз третьої статті закону №69 дозволяє відокремити зобов'язання органів влади, силових структур та закладів освіти різного підпорядкування тощо. Державні адміністративні органи та інституції (середні та вищі навчальні заклади, спортивні заклади, а також неурядові профільні органи) зобов'язані надавати пріоритет в забезпечені умовами для

занять фізичними вправами дітям дошкільного віку, молоді і людям похилого віку з метою соціальної інтеграції, підтримувати масовий спорт та спорт вищих досягнень.

В свою чергу, органи влади зобов'язані забезпечити умови для таких занять інвалідам, глухонімим, людям з психічними та змішаними розладами, а також сприяти участі спортсменів-інвалідів в національних і міжнародних змаганнях.

Основними напрямками в організації фізичного виховання і спорту в сучасній Румунії відповідно до розділу II є шкільне і студентське фізичне виховання і спорт, військове та професійне фізичне виховання, масовий спорт, спорт вищих досягнень та профілактичне (реабілітаційне) фізичне виховання.

Організацію фізичного виховання і занять спортом в закладах освіти покладено на Міністерство національної освіти країни, а шкільне фізичне виховання визначено обов'язковою дисципліною, передбаченою в навчальних розкладах з диференційною кількістю годин, відповідно до навчального плану який затверджено спільно з Міністерством молоді і порту. А спортивна діяльність в навчальних закладах організовується в рамках шкільних і університетських спортивних асоціацій.

Шкільні і університетські спортивні асоціації − це спортивні структури, створені згідно з положеннями даного закону, діяльність яких координується Федерацією Шкільного Спорту і Федерацією Студентського Спорту відповідно. Ці інституції створені згідно з положеннями цього закону та мають наступні завдання: а) пропаганда спорту; б) ініціатива і створення програм щодо залучення школярів і студентів до занять спортом; в) організація та координація спортивних змагань (місцевих, зональних і національних), організованих шкільними і студентськими спортивними федераціями; г) отримання ексклюзивної компетенції для презентації країни на офіційних міжнародних змаганнях тощо.

Організація і функціонування федерації шкільного та студентського спорту визначаються рішеннями Уряду, ініційованими Національним агентством спорту і Міністерством освіти і науки. Фінансування цих федерацій здійснюється за рахунок видатків з державного бюджету, участі в міжнародних офіційних змаганнях школярів та студентів − пріоритетно за рахунок урядових коштів, а також із позабюджетних джерел. Участь в змаганнях учнів та студентів навчальних закладів Румунії здійснюється виключно на основі посвідчення школяра/студента та дозволу лікаря. Закон №69 обумовлює створення класів, шкіл і ліцеїв спортивного спрямування, а також шкільних та студентських спортивних клубів, які організовують спорт вищих досягнень школярів і студентів.

Положення закону зобов'язують всі шкільні заклади (новостворені та діючі) любої форми власності, мати власну спортивну базу або доступ до неї для проведення відповідних уроків (академічних занять) та занять спортом. Також заклади освіти мають право надавати в оренду власні спортивні бази місцевим громадам, зацікавленим фізичним і юридичним особам за плату або безкоштовно.

Глава 2 регламентує засади організації військового і професійного фізичного виховання. Стаття 7 визначає військове фізичне виховання обов'язковою дисципліною, передбаченою планами навчання і тренування, яке проводиться системно впродовж тижня щонайменше 3 години на тиждень під керівництвом військових або цивільних спеціалістів.

Аналізуємий закон лише визначає основні аспекти організації професійного фізичного виховання. Зокрема, з метою розвинення і підтримки доброго фізичного стану передбачає його різні форми, які організовуються в різних сферах діяльності. Регламентування професійного фізичного виховання у сучасній Румунії здійснюється нормативними документами, розробленими для зацікавлених сфер діяльності.

За законом №69 (стаття 10) масовий спорт визначений як комплекс дій, основаних на організованих або індивідуальних заняттях фізичними вправами за власним бажанням в чистому і безпечному середовищі. Такі заняття з метою підтримки здоров'я і соціалізації громадян підтримуються державою, неурядовими організаціями і органами місцевої адміністрації. Саме організацією масового спорту опікується національна програма «Спорт для всіх», для координації якої створюється Комітет з Фізичної Активності для здоров'я, навчання і відновлення, консультативний орган в рамках Національного Агентства Спорту, організація, функціонування і склад якого визначаються рішенням уряду.

Фінансування національної програми «Спорт для всіх» забезпечується з фондів, передбачених в державному бюджеті і в місцевих бюджетах. А дочерні підпрограми також фінансуються з фондів, отриманих від міжнародних органів, спонсорських і благодійних коштів, а також з фондів державного бюджету, передбачених на спортивну діяльність та справ молоді.

Глава 4 другого розділу закону виокремлює положення про спорт вищих досягнень Румунії, презентуючи його як основний фактор спортивного розвитку на національному рівні та важливу для Румунії представницьку функцію в міжнародних офіційних спортивних змаганнях. Органи центральної і місцевої державної адміністрації з питань спорту забезпечують необхідні засоби для підготовки спортсменів спорту вищих досягнень, надають необхідні наукову і медичну підтримку, а також включення їх до системи освіти і повну соціальну і професійну інтеграцію.

За законом, спортсменами спорту вищих досягнень є особи, які організовано і систематично займаються спортом і беруть участь в змаганнях з метою отримання перемоги над суперником і покращення власних досягнень або встановлення рекордів. Для участі в офіційних національних або місцевих змаганнях спортсмен спорту вищих досягнень має бути членом спортивного клубу, членство і переміщення спортсменів в яких знаходиться в компетенції національних спортивних федерацій, професійних ліг і асоціацій повітів і м. Бухареста з певних видів спорту відповідно до положень статутів і регламентів національних спортивних федерацій.

Цікавою є теза 12 статті про створення умов для тренувань, а також для участі в спортивних змаганнях, спортсменам високого рівня під час проходження військової служби спеціалізовані органи центральної державної адміністрації з питань спорту.

Відповідно до статті 14 даного закону, положень статутів і регламентів міжнародних і національних спортивних федерацій спортсменами спорту вищих досягнень можуть бути: а) любителі; б) професіонали. Професіональним спортсменом закон визначає того, хто займається спортом і дотримується наступних вимог: а) має ліцензію професіонального спортсмена; б) укладає з спортивною структурою письмовий індивідуальний трудовий контракт або цивільну конвенцію.

Права і обов'язки спортсменів-професіоналів передбачені в статутах і регламентах національних спортивних федерацій, а також в трудових контрактах або цивільних конвенціях, укладених сторонами. Спортсмену-професіоналу, який уклав цивільну конвенцію з спортивною структурою, дозволяється участь в державній/приватній системі оплати діяльності. Ліцензія спортсмена-професіонала видається відповідно до положень статутів і регламентів національних спортивних федерацій. Іноземні громадяни можуть як спортсмени-професіонали займатися спортом в спортивній структурі Румунії на основі дозволу на працю, виданого в законному порядку.

Стаття 15 закону виокремлює зміст державної допомоги та підтримки спортсменів спорту вищих досягнень. Органи центральної і місцевої державної адміністрації

підтримують спортивну підготовку, навчання в закладах системи освіти, соціальну і професійну інтеграцію спортсменів-професіоналів впродовж всієї спортивної кар'єри. А саме, забезпечують скорочення кількості уроків і сесійного терміну, умови для тренувань і участі в змаганнях тощо.

Крім регламенту, що роз'яснював певні положення, виданий того ж року, положення Закону про фізичне виховання і спорт №69/2000 скоректував Закон 96/2014 [2].

Закон про фізичне виховання і спорт № 69/2000 доповнився наступними положеннями. В розділі II була введена нова глава, яка включила статті 11 (1 і 2) щодо Національної програми «Відкрий для себе ойну», яка визнала ойну (вид лаптових ігор) національним видом спорту Румунії. Згідно закону Національна програма «Відкрий для себе ойну» представляє собою комплекс дій, необхідних для розповсюдження гри ойна та її впровадження у практичну діяльність, розгорнутий за посередництвом румунської Федерації ойна. Ця програма, за положеннями даного закону, підтримується державою, органами центральної адміністрації, неурядовими організаціями і органами місцевої адміністрації з метою популяризації національної гри Румунії. Фінансування програми забезпечується напряму з державного бюджету, власних доходів Міністерства молоді і спорту і, при можливості, з фондів місцевих бюджетів.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, ефективні положення всіх попередніх законів, що діяли на території держави були сконцентровані у єдиному, внаслідок чого запрацювала єдина система визначень та трактувань основних термінів, яка відмінила всі різно читання. Однак, ще одною позитивною рисою нормативно-законодавчої бази сучасної Румунії стало систематичне вдосконалення положень закону, певне законодавче доопрацювання на основі практичного використання. Надалі варто проаналізувати законодавче забезпечення фізичного виховання королівської Румунії та періоду режиму Чаушеску.

Література та джерела

1. Legea nr. 69/2000, legea educatiei fizice si sportului, consolidata 2009// Monitorul Oficial. − Partea I. − nr. 200. − 9 mai 2000. [Електроний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.dreptonline.ro/legislatie/legea_sportului.php>. - Загол. з екрану. − Мова румун.
2. Legea nr. 96/2014 pentru completarea Legii educaţiei fizice şi sportului nr. 69/2000 // Monitorul Oficial al România. - Partea 496. - 03.07.2014 [Електроний ресурс]. - Режим доступу: <http://lege5.ro/Gratuit/gqydamzshe/legea-nr-96-2014-pentru-completarea-legii-educatiei-fizice-si-sportului-nr-69-2000>. - Загол. з екрану. − Мова румун.

В статье рассмотрены нормативно-правовое обеспечение системы физического воспитания и спорта Румынии, которое представлено рядов законов. Определено, что основной закон 69/2000 синтезировал и оптимизировал определения и положения всех ранее принятых законов. Выделено тождество всех профессиональных терминов и понятий. Проанализированы регламентирования основных направлений в организации физического воспитания и спорта в современной Румынии, а именно: школьное и студенческое физическое воспитание и спорт, военное и профессиональное физическое воспитание, массовый спорт, спорт высших достижений и профилактическое (реабилитационное) физическое воспитание.

Ключевые слова: закон, школьное физическое воспитание, университетские спортивные ассоциации, массовый спорт, спорт высших достижений, спортивная база.

In the article the normative legal provision of physical education and sport in Romania has been considered, presented by a number of laws. The basic law 69/2000 has been considered, which synthesize and optimize definitions and provisions of all previously adopted laws. The identity of professional terms and concepts has been examined. The main trends in the regulation of physical education and sport in modern Romania have been analysed, namely school and student physical education and sport, professional military and physical training, mass sports, sports highest achievements and preventive (rehabilitation) physical education. The author has determined one of the main benefits of the legal framework of modern Romania - systematic improvement of the law, certain legislative revision on the basis of practical use. Thus, in addition to the regulations, that explained certain provisions issued that year, the provision of the Law on Physical Education and Sport №69 / 2000 correcting the Law 96/2014 has been adopted, which, in turn, eas declared at the state level implementation of the National Programme "Discover oynu" − national sport in Romania.

Key words: law school physical education, university sports associations, mass sports, sports highest achievements, sports facilities.

УДК 378.1:574(075)

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Чайковська Ганна Богданівна
м.Тернопіль

У статті окреслено основні тенденції розвитку екологічної освіти студентів педагогічних вишів у країнах Західної Європи, зокрема в Німеччині, Франції, Великобританії, Данії. Розглянуто принципи, форми та методи екологічної освіти майбутніх педагогів. Визначено перспективні можливості використання позитивного європейського досвіду екологічної освіти в українській вищій школі. Встановлено можливість використання ідей європейської практики, зокрема форм та методів неформальної екологічної освіти, екологізація педагогічної практики, використання нових методів і технологій навчання та інші.

Ключові слова: екологічна освіта, європейський досвід, вища школа, тенденції, принципи, засади, форми та методи, перспективи.

Початок третього тисячоліття ознаменований пильною увагою до екологічної освіти як важливого складника гармонійного розвитку людини. Позаяк у сучасному суспільстві є гостра необхідність змінити ставлення людини до

довкілля, сформувати глибинну екологічну свідомість, високу екологічну грамотність та відповідальність за стан навколишнього середовища на засадах гармонізації відносин „людина – природа".

Екологізація науки, культури, економіки й політики в системі вищої школи є свідченням актуалізації окреслених тенденцій. З огляду на сказане, важливим завданням професійної педагогічної освіти є формування нового філософського погляду на природу та нового стилю мислення, створення нового образу філософії природи, заснованого на принципах екологічного гуманізму [2].

У контексті сказаного цілком закономірним є вдосконалення форм та методів реалізації екологічної освіти, що значно розширює функції педагога (оволодіння новими технологіями навчання, уміння перебудовувати освітню парадигму в дієву педагогічну систему на основі заміни репродуктивного стилю педагогічної діяльності на творчий тощо). Крім цього, основний зміст сучасного науково-педагогічного пошуку полягає у виявленні та створенні педагогічних умов формування екологічної освіченості як особистісної якості.

Екологічна освіта студентів передбачає особливий вид освітньої діяльності, спрямованої на вирішення соціально-екологічних проблем шляхом підготовки фахівців, здатних у межах обраної професії встановлювати гармонійні стосунки з природним середовищем на основі історично і просторово обумовлених заходів, норм і правил природокористування [7].

Зауважимо, що підготовка студента, майбутнього вчителя української школи, до екологічного виховання школярів здійснюється трьома взаємозалежними напрямами: формування системи екологічних ціннісних орієнтацій; розвиток екологічної культури; вивчення особливостей соціального життя. У цьому контексті метою екологічної освіти студентів є засвоєння ними нових наукових знань про довкілля, про сучасні способи раціонального природокористування, про нові норми взаємодії з середовищем; освоєння нових соціально-екологічних технологій; оволодіння досвідом творчої діяльності в навколишньому середовищі, досвідом етичного ставлення до природи.

Зазначимо, що в педагогічній науці є чимало праць, присвячених порушеній проблемі. Загальнопедагогічні та психологічні аспекти екологічного виховання студентської молоді розкрито в дослідженнях українських та російських учених, а саме В.Бондаря, Я.Габєва, А.Галєєвої, С.Гончаренка, С.Дерябо, О.Захаренка, О.Захлєбного, І.Звєрєва, Л.Лук'янової, Н.Менчинської, С.Сисоєвої, І.Суравегіної, Л.Хомич та інших.

Поряд із цим важливим є досвід європейських країн в розбудові системи екологічної освіти, що спрямована на виховання нового покоління людей, які будуватимуть свої стосунки з природою на основі ідеалів добра й справедливості, поваги до природи. Крім цього, це збагатить національну освітню систему й створить умови для консолідації сил у вирішенні екологічних завдань, що є пріоритетними для України.

Аналіз теоретичних й експериментальних положень порушеної проблеми засвідчує, що, не зважаючи на соціокультурні відмінності в педагогічних теоріях, методологічних, психологічних аспектах освіти, українські педагоги часто працювали в тому ж напрямі, що й європейські. Підтвердженням цього є дослідження Н.Бідюк, І.Задорожної, Г.Марченко, Я.Полякова (Велика Британія), Д.Квасничкової (Чехія), О.Романової (Білорусь), І.Рудьковської (Німеччина), Д.Цихі (Польща) таін. Саме тому необхідність знати зміст іноземної освіти для усвідомлення й удосконалення свого стає вимогою сьогодення.

Метою статті є обґрунтування пріоритетних тенденцій екологічної освіти в країнах Західної Європи, її структурних та змістових особливостей, а також визначення можливостей використання прогресивних ідей цього досвіду у вищих навчальних педагогічних закладах України.

Зауважимо, сьогодні майже у всіх країнах здійснюється природоохоронне навчання й виховання, і це дало добрі результати. Держави, які усвідомили важливість цього процесу, є лідерами в розвитку культури, технологій, що стало міцною основою для їхнього подальшого розвитку.

Таким чином, проблема екологічної освіти, підвищення рівня професійної підготовки вчителя до екологічного виховання школярів є інтернаціональною, актуальною для всіх країн, зацікавлених в ефективному її розв'язанні. Не викликає жодного сумніву, що характерною рисою сучасної європейської екологічної педагогіки є посилення емоційно-чуттєвого складника, збільшення значення духовної, естетичної цінності природи, відтак зміна вектора розвитку моделі екологічної освіти від дидактики катастроф у 80-тих роках до „педагогіки переживань" в 90-тих роках минулого століття.

Так, у *Великій Британії* впродовж усіх років навчання в низці університетів (Лідський, Глазго, Роемптонський, Брадфортський, Ньюкасл та ін.) студенти вивчають дисципліни екологічного спрямування, що забезпечує екологізацію навчального процесу та неперервність екологічної освіти майбутніх учителів.

Британські педагоги розглядають екологічну освіту як єдність трьох пов'язаних між собою компонентів: освіта про довкілля (знання), освіта для довкілля (цінності, ставлення, поведінка), освіта в довкіллі і через довкілля (природа є засобом навчання).

Британські педагоги поряд із поширеними формами й методами навчання (лекції та демонстрації, лабораторні й практичні роботи, семінари, виробнича практика, екскурсії, тьюторські заняття, навчально-дослідницькі проекти, дискусії) використовують і нові технології: комп'ютерні ігри, моделювання, відображення явищ або процесів за допомогою схем, карт, діаграм, аналіз новин, засобів масової інформації, аналіз фактичного матеріалу (casestudy), вивчення здобутків усної народної творчості, зоологічні та сільськогосподарські ферми, створення мінідендро- і фітопарків, зразків садово-паркового мистецтва. Цінність наведених технологій полягає в тому, що вони дають змогу підвищити інтерес до навчання, сприяють більш якісному засвоєнню навчального матеріалу.

Таким чином, важливо здійснювати екологічне виховання молоді під час проходження педагогічної практики в школах, де студенти створюють живі куточки, шкільні метеорологічні станції, а також у польових навчальних центрах, де розроблені численні програми екологічного навчання й виховання, в яких, крім навчальної роботи, ведеться контроль за станом довкілля.

Дослідження Я.Славської вказують на те, що поглибленню та розширенню екологічної підготовки студентів Великої Британії сприяє неформальна екологічна освіта. Позааудиторна діяльність студентів із захисту природи здійснюється різноманітними громадськими й урядовими організаціями та установами. В її мережу входять природоохоронні кемпінги, екологічні клуби, музеї, зоологічні клуби, центри вивчення довкілля, молодіжні секції наукових товариств, об'єднання окремих груп ентузіастів, громадські, релігійні, політичні, молодіжні організації й угрупування [6].

У неформальній екологічній освіті використовують такі форми підготовки молоді до розв'язання екологічних проблем, як виконання навчально-дослідницьких проектів, тематика яких різноманітна й охоплює найбільш типові проблеми країни. Водночас із метою підвищення ефективності екологічної підготовки учнів основний акцент роблять на краєзнавчому підході до вивчення і збереження довкілля, а значить і їх здоров'я.

Т.Кучай провела порівняльний аналіз змісту екологічної системи освіти та методики підготовки майбутніх учителів до екологічного виховання учнів у Великій Британії та Україні [4]. Автор встановила, що загальна кількість дис-

циплін екологічного спрямування у підготовці фахівців із вищою освітою за освітнім напрямом „Педагогічна освіта" у різних ВНЗ становить від 5 до 7; загальна кількість годин, передбачених на викладання цих дисциплін, значно відрізняється. Однак якщо в університетах Великої Британії їх обсяг становить 1000–1800 годин, то в українських ВНЗ – 360 годин.

Ми провели власні дослідження й встановили, що на вивчення екологічних дисциплін для 4-річного терміну навчання в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка під час підготовки фахівців цього напряму передбачено 5% навчального навантаження, а у навчальних закладах Великої Британії для 3-річного терміну навчання такий розподіл годин: у Глазго -35%, Лідському - 21%, Роемптонському - 19% [4].

Цікавим для нас є досвід екологічної освіти студентів в університетах Франції. Екологічне виховання майбутніх педагогів у цій країні містить три компоненти: довкілля (його якість для життя), виховне середовище (існування особистості, соціальних груп, відносин у соціальному середовищі) і педагогічне середовище (якість освіти і навчання). У центрі екологічного виховання французьких університетів – людина, зміна переконань, поглядів, поведінки й позиції якої є вимогою суспільства.

Як зазначає О. Бочарова, концептуальними підходами в підготовці майбутніх вчителів до екологічного виховання школярів у цій країні є формування екосоціальної відповідальності учителя. Французькі педагоги вважають, що результатом освіти майбутнього вчителя має бути вміння організації навчальної діяльності школярів із функціонуючою міжпредметною системою екологічних знань, які виробляються в процесі формування педагогічних умінь (організаційних, орієнтаційних, розвивальних, інформаційних, комунікативних, конструктивних, мобілізаційних, дослідницьких) [1].

Новими педагогічними технологіями, що сприяють формуванню екологічного мислення майбутніх педагогів в університетах Франції є метод міжособистісного навчання, метод аналогій, метод вибору, педагогіка екосоціальної винахідливості, яка містить деконтекстуалізацію, контекстуалізацію, винахід нової культури, діалог, кооперацію, вихід на практичні дії, участь у конкретних проектах та ін. Ці компоненти розглядають як елементи екосоціальної компетенції, яку повинен набути студент упродовж навчання у виші.

М. Швед виокремлює педагогічні принципи екологічного виховання у французькому суспільстві. Сюди належить педагогічна міждисциплінарність; проведення навчання безпосередньо в навколишньому середовищі; вирішення реальних екологічних проблем; контакт з адміністративними організаціями щодо вирішення екологічних проблем та ін. [8].

Загальна стратегія ековиховання спирається на п'ять принципів педагогіки екосоціальної винахідливості:

– деконтекстуалізація, або критичний аналіз;

– контекстуалізація, або освоєння нової екологічної культури;

– загальне втручання в коригуючу ситуацію;

– виявлення взаємозв'язку розглянутих явищ і обговорення способів і результатів втручання;

– оцінка результатів впливів [3].

Зауважимо, що навчання в педагогічних вишах Франції забезпечується тими ж методами й формами, які згодом вчитель буде використовувати у власній професійній діяльності. У цьому контексті педагогічні виші працюють „для" і „на" майбутнє як у внутрішніх проектах, так і в проектах планетарних.

Важливою віхою в розвитку екологічної освіти в *Данії* є включення екологічних проблем в зміст професійних освітніх систем педагогічного профілю. Сюди належить обов'язковість екологічної освіти педагогів усіх рівнів; самоосвіта й розширення міждисциплінарної підготовки педагогів; доступність відповідних навчальних матеріалів. Данія постійний учасник екологічних проектів зі скандинавськими країнами на основі довгострокового співробітництва, шляхом проведення Північного Симпозіуму та реалізації міжнародних („Освіта в галузі навколишнього середовища в Скандинавії", „Балтійське море" і „Північне море") і національних („Чисті ріки", „Кислотні дощі", „Зелений прапор") освітніх проектів, вивчення та картування екологічного стану берегів морів.

Екологічна освіта в *Німеччині* спрямована на зміни уявлень і поліпшення знань молоді про довкілля, розвиток їх готовності захищати природу, сформувати в підростаючого покоління моделі екологічно відповідальної поведінки. Тут основний акцент роблять на розкриття взаємозв'язків між людиною, суспільством і природним середовищем.

Зазначимо, що німецькі педагоги розвивають екологічну освіту з урахуванням рекомендацій провідних освітніх і міжнародних природозахисних організацій, насамперед ЮНЕСКО, ЮНЕП, МСОП та ін. Поряд із цим вони осмислюють і узгоджують узагальнений міжнародний досвід у галузі екологічної освіти із здобутками вітчизняної школи і педагогіки.

Варто підкреслити, що історично сформована педагогічна традиція німецької школи – будувати навчально-виховний процес на основі практичного вивчення краєзнавчого матеріалу, була визнана основною й у стратегії екологічної освіти для німецькомовних країн.

Німецькі науковці переконані, що педагогіка в галузі навколишнього середовища й природи повинна залишатися педагогікою, у центрі уваги якої – людина в процесі екологічної освіти, а не навчальні програми і вимоги політики. Її гасла: „Воля для особистості", „Любов до усього живого".

Вивчаючи особливості екологічної освіти в Німеччині, В. Ломакович встановила, що в педагогіці в галузі навколишнього середовища і природи розвиваються два взаємодоповнювальних напрями:

а) традиційна концепція екологічного виховання й освіти;

б) альтернативні концепції екологічної освіти, які сприяють вирішенню завдань навчально-виховного процесу, що спрямовані:

- на формування індивідуальної й колективної екологічної свідомості, яка б сприяла пробудженню емоційного сприйняття екологічних проблем;

- на отримання знань у процесі вивчення основ екології і різнобічної практичної роботи в галузі охорони навколишнього середовища свого регіону, пробудження почуття відповідальності та мотивації до активних дій з поліпшення стану навколишнього середовища;

- на усвідомлення екологічних проблем і пошук шляхів їхнього вирішення [5].

Встановлено, що сучасні новаторські концепції екологічної освіти Німеччини орієнтовані на інтегровані знання та міждисциплінарні зв'язки, котрі охоплюють всі сфери освітнього процесу та реального побуту.

У державних документах з екологічної освіти значна увага зосереджена на формування екологічної культури, яка містить у собі такі базові компоненти (провідні ідеї): шанобливе ставлення до природи, усвідомлення екологічних проблем, відповідальність за прийняття рішень щодо довкілля, створення умов для набуття знань із проблем екології, стимулювання активної участі особистості в природоохоронній діяльності та розуміння необхідності ощадливого й раціонального використання природних ресурсів.

Аналіз змісту педагогічних технологій, які застосовуються для формування екологічної культури студентів, дає підстави стверджувати, що система екологічної освіти базується на законах цілісності світу, взаємозв'язку і взаємозалежності явищ, нескінченності матерії, пізнання, розвитку, а також й таких законах: соціальної обумовленості навчання і виховання, єдності навчання й самоосвіти, виховання й самовиховання. Німецькі педагоги на осно-

ві названих законів обґрунтовують принципи екологічної культури студентів, зокрема такі: екоцентризм, природовідповідність, гуманізація, цілісність, неперервність, міждисциплінарність, культуровідповідність.

Дослідження М.Швед переконують, що німецькі науковці пов'язують виховання „екологічно свідомої особистості" з формуванням культури споживання природних ресурсів, гармонізацією відносин людини з природою. Особливої значущості вони надають формуванню потребнісної сфери психіки окремо взятої особистості та суспільства загалом [8]. Ставлення до цього питання в німецькому соціумі неоднозначне, що знаходить своє відображення у людинознавчих науках, зокрема в педагогіці. У сучасних засобах масової інформації та наукових періодичних виданнях дискутують щодо гуманізації індивідуального та суспільного способів споживання, відповідального використання товарів і послуг, зокрема засуджується світова тенденція виробництва продукції одноразового використання (Wirf-es-weg-Produktion). Поряд із цим зосереджується увага на проблемі пакування товарів тривалого використання (побутових машин, автомобілів, меблів, одягу тощо) з розрахунком на їхню легку заміну та короткостроковість, які начебто заздалегідь програмуються. Обидві позиції мають зворотний бік – це прискорене забруднення довкілля, нещадна експлуатація сировинних ресурсів, нераціональне використання енергії, що характерно для „суспільства марнотратників".

Отже, досвід європейських країн у впровадженні екологічної системи освіти майбутніх педагогів переконує в необхідності застосування в навчально-виховному процесі ВНЗ України таких імперативів: збільшення кількості навчального часу на екологічні дисципліни, професійне та практичне спрямування всіх екологічних курсів, запровадження екологічного змісту в різні дисципліни (міждисциплінарний підхід). Вважаємо, що у вітчизняній університетській практиці можливе використання ідей європейської практики, зокрема використання форм та методів неформальної екологічної освіти, екологізація педагогічної практики (уроки, виховні заходи на екологічну тематику, екологічні проекти тощо), використання нових методів і технологій навчання та інші.

Література та джерела

1. Бочарова О.А. Проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних закладах сучасної Франції / О.А.Бочарова // Науковий потенціал світу: матеріали І міжнародної науково-практичної конференції, 2004 р. / Міністерство освіти і науки України; Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С.21-23
2. Дуднікова І.І. Розвиток екологічної освіти у контексті європейської інтеграції / І.І. Дуднікова // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору [Текст] : матеріали Міжнар. науково-практич. конференції, 24-25 травня 2005 р. / Міністерство освіти і науки України, Асоц. навч. закладів України приват. форми власності Європейського ун-ту; [редкол. І.І.Тимошенко (голова) та ін.]. – К.: Видавництво Європейського ун-ту, 2005. – С.283-296
3. Євтух М.Б. Народно-педагогічні традиції виховання у Франції: монографія / М.Б.Євтух, Т.А.Швець. – Переяславль-Хмельницький, 2001. – 110 с.
4. Кучай Т.П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Тетяна Петрівна Кучай. – АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2010. – 23 с.
5. Ломакович В.Я. Педагогічні аспекти еколого-естетичної освіти в сучасній Німеччині / Валентина Ярославівна Ломакович // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. Вип 15-16 / Міністерство освіти і науки України; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ: Київський університет, 2003. – С.120-123
6. Славська Я.А. Еколого-естетичне виховання молоді Великої Британії у другій половині XX – на початку XXI століть / Я.А.Славська, О.В.Шевяков // Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2012. – №1 (27). – С.174-182
7. Хуррамов И.А. Проблемы экологического образования и воспитания на примере мирового сообщества [Текст] / И.А.Хуррамов // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С.493-496
8. Швед М. Тенденції розвитку зарубіжної екологічної освіти / М.Швед // Вісник Львівського університету: Серія: Педагогіка. – 2003. – Вип.17. – С.167-174

В статье проведен анализ проблемы экологического образования студентов педагогических вузов в странах Западной Европы, в частности в Германии, Франции, Великобритании, Дании. Рассмотрены теоретические основы становления экологического образования; принципы, формы и методы экологического образования будущих педагогов. Определены перспективные возможности использования положительного европейского опыта экологического образования в украинской школе. Установлена возможность использования идей европейской практики, в частности форм и методов неформального экологического образования, экологизация педагогической практики, использование новых методов и технологий обучения и другие.

Ключевые слова: экологическое образование, европейский опыт, высшая школа, тенденции, принципы, формы и методы, перспективы.

The article deals with the students' ecology education in pedagogical universities of countries of Western Europe. The theoretical foundations of ecology education establishment abroad have been elucidated; the principles, forms and methods of future teachers' ecology education in Germany, France, Great Britain, and Denmark have been determined; the trends of ecology education development in European countries have been defined. The perspective ideas of European experience in ecology education that are worth to be implemented in Ukrainian higher education have been identified. They are the following: providing more credits to ecology courses, professional and practical orientation of all ecology courses, introduction of ecological content in various disciplines (interdisciplinary approach), the use of forms and methods of non-formal ecology education, as well as interactive learning methods and technologies, ecology orientation of pedagogical practice (lessons, educational activities on environmental issues, environmental projects) and others. It is important to provide ecological education for young people during their teaching practice in schools where students establish school meteorological station, as well as field training centers with numerous programmes of environmental training and education.

Key words: ecology education, the European experience, higher education, trends, principles, foundations, forms and methods, perspectives.

378.046-021.68-051:821

КОМПЕТЕНЦІЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Чумак Лариса Володимирівна
м.Херсон

З погляду соціальної практики вирішення кола педагогічного й культурологічного змісту в значній мірі залежить від успішного розв'язання комплексного питання професійної майстерності вчителя-філолога. Метою статті є висвітлення деяких аспектів компетенції інтерпретації художніх творів. Автором виокремлюються змістові та методологічні особливості інтерпретаційної діяльності вчителя. Важливі аспекти компетенції інтерпретації дозволяють вчителю світової літератури кумулювати змістовий арсенал навчального матеріалу, розвивати творчий потенціал спеціаліста.

Ключові слова: філологія, інтерпретація, предмет «світова література», професійна майстерність вчителя.

Сьогоденні політичні, соціально-економічні й наукові моделі, сформовані у більшості випадків на ґрунті бінарних і одночасно взаємообумовлених опозицій («глобалізація – глобалізм, цивілізація – культура, інформаційна епоха – інформаційне суспільство, мова – реальність, що відображує нову, відзначаючу буття, діалектику» [22, с. 76]) безпосередньо впливають і на освітню парадигму. Антиномічністю та синкретизмом гуманізації і технологізації освіти не тільки визначаються домінуючі тенденції сучасного навчального процесу, а й значно актуалізується пошук нових педагогічних ідей для якісної реалізації інтелектуального та духовно-морального потенціалу особистості і вчителя, і школяра. З погляду соціальної практики вирішення кола педагогічного й культурологічного змісту в значній мірі залежить від успішного розв'язання комплексного питання підвищення рівня професійної майстерності вчителя-філолога в цілому та поглиблення компетенції інтерпретації художніх творів зокрема.

Проблемами інтерпретації художніх і естетичних цінностей, визначення теоретико-методологічного рівня природних особливостей та закономірностей інтерпретації творів художньої літератури й інших видів мистецтва, ролі суб'єктивних і об'єктивних чинників у процесі інтерпретаційної діяльності опікувалися Асмус В., Бахтін М., Біблер В., Братченко М., Вижлєцов В., Волкова Є., Габбасова С., Драговець Г., Єсин А., Канарський А., Кузнєцова І., Кухаренко В., Ядровська О. та ін. Аспекти художньо-естетичної та етнолінгводидактичної культури вчителя-філолога досліджували Миропольська Н., Семенов О., Швирка В.

Актуальність означеної проблеми зумовила вибір теми нашої статті. Метою її є висвітлення деяких аспектів компетенції інтерпретації художніх творів у якості складової професійної майстерності вчителя світової літератури. Методологічну основу становлять положення загальної теорії професійного зростання фахівця; філософсько-педагогічні аспекти освіти; аналіз і узагальнення одержаної інформації щодо питання інтерпретації художніх творів та ін.

Питання необхідності професійного вдосконалення педагога, оновлення професійних знань, опанування нових педагогічних технологій та ін. як важливої умови модернізації освіти актуалізується в низці законів, а саме: у Законі України «Про освіту» [15], у Законі України «Про вищу освіту» [13], у Законі України «Про загальну середню освіту» [14] тощо. Провідним принципом державної освітньої політики та центральним завданням модернізації освіти і вищої школи у Національній доктрині розвитку освіти проголошено ефективну підготовку педагогічних працівників, створення умов, необхідних для професійного й культурного зростання вчителів, їх професійної самореалізації та підвищення соціального статусу [11] та ін.

Отже, питання необхідності підвищення рівня професійної майстерності, фахової компетентності, творчості та праці вчителя проголошується на державному рівні.

У «Тлумачному словнику російської мови» термін «філологія» пояснюється як «сукупність наук, що вивчають духовну культуру народу, виражену в мові та літературній творчості» [12, с. 852].

У «Словнику іншомовних слів» наголошується, що «філологія (грець. φιλολογία; від грець. Φίλος – любов і грець. λόγος – слово, учення) – сукупність (єдність) гуманітарних наук: мовознавства, літературознавства, фольклористики, текстології, джерелознавства, риторики, палеографії тощо, які вивчають духовну культуру певного народу чи цивілізації через мовний і стилістичний аналіз літературних та інших пам'яток. Головним предметом її досліджень є текст, а метою – його коментар та інтерпретація [19, с. 933].

У «Літературному енциклопедичному словнику» означене поняття тлумачиться як «сукупність, співдружність гуманітарних дисциплін – лінгвістичних, літературознавчих, історичних та ін., – що вивчають історію і сутність духовної культури людства через мовної та стилістичний аналіз письмових текстів. Текст, всі його внутрішні аспекти та зовнішні зв'язки – вихідна реальність філології. Зосередившись на тексті, створюючи до нього службовий «коментар» (найбільш давня форма і класичний прототип філологічного праці), філологія під цим кутом зору вбирає в свій кругозір всю ширину і глибину людського буття, насамперед буття духовного» [8, с. 467].

Лексема «словесник» утворилася від праслов'янського «слово», «словеса (slovo, -ese, slovos – «те, що сказано», «те, що можна чути» [3, с.597]). «У давньоруській мові терміном позначали «майстра говорити», у XVIII столітті так називали «речисту людину» [16, с.137].

У «Тумачному словнику С.Ожегова і Н.Шведової» дефініція «словесність» висвітлюється як «художня літературна творчість та словесний фольклор»; під терміном «словесник» розуміється «викладач російської мови та літератури в школі» [12, с.852]. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» поняття «учитель-словесник» висвітлюється як «особа, що організовує в сучасній загальноосвітній школі, ліцеї, гімназії, коледжі навчання із філологічних дисциплін – мови, літератури, словесності, культури мови, стилістики, риторики» [18, с.128].

Отже, філологією є наука про мову й літературу, а професіональна діяльність фахівців з філології (словесників) передбачає не тільки вивчення письмових текстів, а й усвідомлення сутності духовної культури суспільства на основі змістового, мовного й стилістичного аналізу художньої літературної творчості.

У наших попередніх наукових розвідках зростання «професійної майстерності вчителя світової літератури в системі післядипломної освіти», висвітлювалося як динамічний розвиток особистісного утворення, що, проявляючись у вільній, свідомій, ініціативній, внутрішньо необхідній творчій конструктивній науково-педагогічні діяльності, складається з дієвості й спрямованості знань на практичне використання, яке репродуктується у професійних, педагогічних та інтерпретаційних уміннях вчителя, прийняті рішень, педагогічному досвіді. В контексті нашого дослідження професійність вчителя-філолога з нашої точки зору, можна визначити як: професійні вміння (вміння створювати цілі, зацікавлено викладати, упроваджувати ефективні технології, аналізувати, прогнозувати, приймати рішення);

педагогічні вміння (деонтологічні, інтерпретаційні, комунікативні, акторські, інформаційні), і свідоме спрямування зусиль фахівця на здобуття відповідного педагогічного досвіду для можливості «концептуалізації» або самостійного розроблення засобів ефективного розв'язання освітніх завдань та досягнення рівня акме-фахівця.

В.Кан-Калик та В.Хазан «найважливішою професійною рисою», «візитною карткою» та «постійним внутрішнім станом особистості вчителя-словесника» називають: художньо-педагогічну творчість, естетизацію процесу передачі літературних знань та ін. [5, с. 32-34, 121-122, 152-153.].

Отже, поняття «інтегративний феномен професійної майстерності вчителя світовою літератури» розуміє педагога нового типу, що є спеціалістом з розвитку дитини, здатним творчо викладати світову літературу як мистецтво слова здійснювати традиційну інформаційно-накопичувальну і логічно орієнтовану освітню й інтерпретаційну діяльність, має методологічну і методичну компетентність у галузі сучасної філософії освіти та компетенцію інтерпретації художніх творів, володіє гностичними вміннями, навичками інтерпретування тексту і роботи з постійно зростаючим потоком інформації, майстерністю художнього читання, традиційними й інноваційними технологіями навчання, технологіями розвитку обдарованості й творчості.

Специфікою предмету «Світова література» передбачається наявність у фахівця та реалізація спеціалістом певних функцій, а саме: забезпечення спеціалізованими знаннями; розкриття духовної та чуттєво-емоційної сфери особистості школяра; розвиток в учнів здатності мислити та аналізувати, спрямування на творчу перебудову навколишнього середовища; стимуляція інтересу до внутрішнього світу дитини [9, с.50].

В сучасному літературознавстві спостерігається деяка варіативність тлумачення терміну «інтерпретація».

В спеціалізованому науково-довідниковому джерелі – «Літературному енциклопедичному словнику» висвітлено, що «інтерпретація (від лат. interpretation – тлумачення, пояснення) тлумачення літературного твору, осягнення його смислу, ідеї, концепції. Інтерпретація здійснюється як переоформлення художнього змісту, тобто за допомогою його перекладу на понятійно-логічний (літературознавство й основні види літературної критики), лірико-публіцистичний (есе) або іншу художню мову (графіка, театр, кіно та ін. види мистецтва)» [8, с.127].

У «Словнику літературознавчих термінів» вказано, що «інтерпретація – це (лат. interpretatio) – тлумачення, розкриття змісту і форми, роз'яснення якогось мистецького твору, а також своєрідне, засноване на глибокому проникненні в суть виконання його [7, с.171]. Однак, навіть «професійні літературознавчі інтерпретації (включаючи найглибші) не можуть вичерпати змісту словесно-художніх творів, і далеко не всі з них володіють повнотою висловлювання та визначеністю смислу. Справжнє художнє творіння незмінно залишається таємницею, яку до кінця збагнути неможливо» [17].

У «Радянському енциклопедичному словнику» знаходимо його визначення як: «1) У широкому смислі – тлумачення, пояснення, переклад на більш зрозумілу мову; у спеціальному смислі – побудова моделей для абстрактних систем (числень) логіки та математики. 2) Спосіб вивчення літератури, що зводиться до роз'яснення змісту, стилю, принципів художньої структури тексту. 3) Художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання» [20, с.503].

В електронному ресурсі «Вікіпедії» вищевказана дефініція розглядається як «дослідницька діяльність, пов'язана з тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору на різних його структурних рівнях через співвіднесення з цілістю вищого порядку. Предметом інтерпретації можуть бути: 1. будь-які елементи літературного твору (фрагменти, сцени, мотиви, персонажі, алегорії, символи, тропи і навіть окремі речення та слова), співвіднесені з відповідним контекстом твору або позатекстовою ситуацією; 2. літературний твір як цілість, коли у творі й поза ним відшуковується те завуальоване, приховане, що з'єднує усі компоненти в одне ціле й робить твір неповторним; 3. літературна цілість вищого порядку, ніж літературний твір, наприклад, творчість письменника, літературна школа, літературний напрям, літературний період» [4].

У «Соціолого-педагогічному словнику» вказано, що «інтерпретація – у широкому розумінні – фундаментальна операція мислення, додавання змісту будь-яким виявам духовної діяльності людини. Інтерпретація – основа будь-якого процесу комунікації, у ході якого доводиться витлумачувати наміри і дії людей, їхні слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи» [21, с.98].

Отже, ми розуміємо професійну майстерність вчителя світової літератури у площині сутності його компетенції інтерпретації художніх творів осягненням їх смислу, ідеї, концепції, переоформлення художнього змісту й перекладом на понятійно-логічну мову, що передбачає «володіння фоновими знаннями, необхідними для правильної інтерпретації твору; врахування менталітету представників різних національностей, досягнень культури; толерантне ставлення до культури і традицій, володіння термінологічним апаратом курсу, знаннями про історію розвитку літератури, її періодизацію; уміння розробляти завдання і вправи, використовуючи літературознавчу термінологію, що розкриває такі поняття, як «тема», «ідея», «сюжет», «композиція», «мова художнього твору», «художній образ», «система персонажів», кожне з яких пов'язане з відповідним колом лексики; уміння працювати із певною частиною мови, стилістичними особливостями художнього тексту» [6, с.136]. В післядипломній освітянській галузі вектор розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури в контексті поглиблення компетенції інтерпретації художніх творів спрямовується на надбання практичних навичок з системного осмислення, глибокого вивчення та систематизації характерних ознак і виявів вказаного феномену.

Необхідність впровадження в середній освіті принципів системності, послідовності, логічності, цілеспрямованості актуалізує роль інтерпретації художніх творів у навчальній діяльності вчителів літератури як системи пізнання мистецтва слова протягом усього терміну навчання учнів загальноосвітньої школи.

Отже, пріоритетними напрямами в роботі з розвитку компетенції вчителя світової літератури щодо інтерпретації художніх творів є «цілісність художньо-образного відображення дійсності, ствердження системи гуманістичних цінностей та властивостей в життєдіяльності сучасної людини, пошук засобів естетичної виразності та досконалої передачі авторської ідеї, зв'язок з національними художніми традиціями та цінностями етнокультур» [1, с.16].

На доцільності формування в загальноосвітньому закладі логосфери наголошують і науковці-практики Н.Миропольська [10] та Н.Волошина [2]. При розумінні її послідовністю накопичення інтерпретаційного досвіду учнів, оволодінням необхідними знаннями та способами творчого освоєння мистецтва слова інтерпретація художніх творів учителями літератури є відображанням концептуальності педагогічних дій, необхідністю дотримання певних принципів розгляду літературних творів у школі, послідовністю накопичення досвіду взаємодії з цінностями літератури, логічністю та структурованістю літературної освіти.

Спираючись на думку В.Коваль, до компетенції інтерпретування художніх творів доцільно включити: «особистісні якості людини (цілеспрямованість, креативність, самостійність, прагнення до розвитку й удосконалення, ініціативність та ін.); здатність до реалізації у професійній діяльності антропоцентричних принципів гуманності, культуровідповідності, особистісного підходу та якостей,

що характеризують здатність до втілення на практиці таких необхідних для педагогічної діяльності вмінь, як уміння сприймати та аналізувати світоглядні соціально й особистісно значущі аспекти філософських проблем, пов'язаних зі сферою педагогічної діяльності); базові когнітивні вміння (уміння спостерігати, встановлювати аналогії, зіставляти й протиставляти, структурувати, систематизувати, конкретизувати, аналізувати факти та явища); методологічні когнітивні вміння (уміння формувати мету діяльності, вибирати відповідні способи, засоби та методи досягнення поставленої мети, визначати в об'єкті предмет вивчення, переробляти й перегруповувати навчальний матеріал та ін.); загальні когнітивні вміння (уміння планувати й організовувати свою навчальну діяльність в цілому, здійснювати самоконтроль і самооцінювання); фахові уміння (знання наукової термінології, світової історії та культури, країнознавчі знання, знання різних стилістичних прийомів, що використовуються для створення літературних текстів; вміння зіставляти й протиставляти мовні явища, відокремлювати в прочитаному або почутому головну ідею та опорні поняття, виявляти зв'язок між фактами, подіями, поняттями; знаходити інформацію з історії і культури; складати план, конспектувати та інтерпретувати прочитане або почуте широкого або вузького контексту)» [6, с.136].

Таким чином, у структурі розвитку професійної майстерності компетенція вчителя світової літератури щодо інтерпретації художніх творів розглядається нами не тільки як спосіб творчого освоєння літературно-художніх цінностей, їх сприймання, оцінки, а й одним із важливих видів навчальної діяльності учнів, що має чітко визначену мету, завдання, форми і методи здійснення та реалізується у відведений на роках час виконанням завдань інтерпретаційного змісту з метою зацікавлення школярів до предмету, генералізації їх інтерпретаційного досвіду, спрямування його на виокремлення спільного і відмінного, традиційного та інноваційного, соціально важливого й особистісно значущого в літературних творах, налагодження взаємодії, плідного навчального діалогу, цілеспрямованого пошуку, пов'язаного з отриманням відповіді на актуальні питання естетичного ставлення до мистецтва слова. Подальшими науковими розвідками у площині професійної майстерності вчителя світової літератури, на нашу думку є розгляд інтерпретації художніх творів у контексті дидактичної системи, яка дозволяє спеціалісту досягати вагомих результатів навчально-пізнавального змісту, і є одним із шляхів акметраєкторії фахового зростання педагога.

Література та джерела

1. Бутенко Л.В. Учитель літератури: вияв творчості й краси (Підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів): Монографія / Людмила Володимирівна Бутенко. – Херсон: Айлант, 2008. – 232 с.
2. Волошина Н.Й. 3 теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова / Надія Йосипівна Волошина // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С.12-18
3. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / уклад.: Ростислав Васильович Болдирєв та ін. / Ред.-кол.: О.С.Мельничук (гол. ред.) та ін. – К. : Наук. думка, 2006. – Т. 5: Р-Т. – 704 с.
4. Інтерпретація (літературознавство): Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Інтерпретація_(літературознавство)>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Кан-Калик В.В. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: уч. пособ. для студентов пед. ин-тов / Виктор Абрамович Кан-Калик, Владимир Ильич Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
6. Коваль В.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. … доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Валентина Олександрівна Коваль. – Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. – Умань, 2013. – 496 с.
7. Лесин В.М. Короткий словник літературознавчих термінів / В.М.Лесин, О.С.Пулинець. – Вид. 3-е переробл. і доповн. − К.: Радянська школа, 1971. – 486 с.
8. Литературный энциклопедический словарь/ Под общ. ред. В.М.Кожевникова, П.А.Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
9. Мацько Д.С. Гуманістичні цінності майбутніх учителів зарубіжної літератури: проблеми та шляхи формування: навч.-метод. посіб. / Д.С.Мацько ; наук. ред. Л.Ц.Ваховський. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 172 с.
10. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика / Наталя Євгенівна Миропольська / АПН України; Інститут проблем виховання. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2001. – № 60-61. – С.2-6
12. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и разеологических выражений / Сергей Иванович Ожегов и Наталия Юльевна Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. – 4-е изд., дополненное – М. : «А ТЕМП», 2004. – 944.
13. Про вищу освіту : закон України // Освіта України, 2002. – № 17. – С.2-8
14. Про загальну середню освіту: закон України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України,1999. – № 15.– С.6-31
15. Про освіту: закон України. – К.: Концепції педагогічної освіти, 1996. – С. 20-88
16. Сидоренко В.В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: дис. … доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1995. – 486 с.
17. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.textologia.ru/slovari/literaturovedcheskie-terminy/interpretaciya/?q=458&n=86>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
18. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / кол. авторів за ред. Марії Іванівни Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
19. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад.: Любов Омелянівна Пустовіт [та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
20. Советский энциклопедический словарь / научно-ред. совет: Александр Михайлович Прохоров (председ.). – М.: Сов. Энциклопедия, 1981. – 1600 с.
21. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К., 2004. – 304 с.
22. Ядровская Е.Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности / Елена Робертовна Ядровская // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – № 113. – С. 76-82.

С точки зрения социальной практики решения широкого круга педагогического и культурологического содержания в значительной степени зависит от успешного решения комплексного вопрос профессионального мастерства учителя-филолога. Целью статьи является освещение некоторых аспектов компетенции интерпретации художественных произведений. Автором выделяются содержательные и методологические особенности интерпретационной деятельности учителя. Важные аспекты компетенции интерпретации позволяют учителю мировой литературы кумулировать содержательный арсенал учебного материала, развивать творческий потенциал специалиста.

Ключевые слова: филология, интерпретация, предмет «мировая литература», профессиональное мастерство учителя.

From the point of view of social practice of decision of circle of pedagogical cultural and logical content depends in a considerable measure successful solution of complex question of professional skill of teacher – philologist. The aim of the article is definition of some aspect of competence of interpretation of artistic works as qualitative component of professional skill of teacher of world literature. Through outlining of essence of notions «philology», «interpretation», specificity of teaching subject «world literature» and integral character of phenomenon of professional skill of teacher the author picks out content and methodological peculiarities of competence of interpretation of artistic works that open opportunities for growth of his (her) level and will favor further optimization of professional growth of specialist, development of reflexive view of a specialist on individual professional activity himself (herself), surrounding world and non-standard. Important aspects of competence of interpretation of artistic works, to the mind of author will permit a teacher of world literature in his (her) future actions to cumulate content arsenal of teaching material, to develop creative potential of specialist and to continue period of constructive activity of pedagogue and his (her) life success.

Key words: philology, interpretation, subject «world literature», professional skill of teacher.

УДК 378.60

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ ГРУПИ «РИЗИКУ» В США

Шпеник Сільвія Золтанівна
м.Ужгород

В статті розглянуто питання соціально-правового захисту дітей групи «ризику» в США. Дано визначення поняттю діти групи «ризику». Підкреслюється, що американська система соціальної допомоги дітям досить складна і гнучка. Визначено, що сучасна система служб захисту дітей включає чотири аспекти діяльності: повідомлення, розслідування справи, втручання, завершення справи. Одночасно розробляються і пропонуються особливі програми для реабілітації сімей і навчання фахівців різних профілів.

Ключові слова: соціально-правовий статус, діти групи «ризику», США, соціальні служби.

В Україні зростає кількість правопорушень і злочинів серед неповнолітніх. Дослідження науковців (Н.Максимова, В.Оржеховська, В.Синьов, Т.Федорченко та ін.) свідчать, що переважна більшість з них здійснюється не випадково, а є закономірним наслідком тривалого процесу соціальної деформації неповнолітніх, який часто починається ще в дитячому віці, коли частина дітей з тих чи інших причин потрапляє в групу ризику. Недостатня увага до цієї специфічної категорії дітей, відсутність належної профілактичної роботи зазвичай зумовлює перетворення їх в майбутньому у правопорушників і злочинців. Ця проблема властива й іншим країнам, тому вважаємо доцільним вивчення зарубіжного досвіду соціально-правового захисту «дітей групи ризику», зокрема США, де проблема «дітей групи ризику» є дуже актуальною і чимало дослідників зосереджують увагу на вивченні різних аспектів проблеми.

Американський дослідник проблеми Л.Кубан (Larry Cuban) [1], аналізуючи походження поняття «група ризику», стверджує, що опис дітей «групи ризику» з'явився майже 200 років назад, коли члени Нью-йоркської спілки безкоштовної освіти (New York Free School Society) звернулися до законодавчих зборів штату з проханням створити школу для дітей із збіднілих сімей. Він пояснює, що протягом майже двох століть бідні діти, які частіше всього були «небілими», з не домінуючих культур, сприймалися як група «ризику» через фінансовий тягар, який вони становили для суспільства в цілому. Характеристика «групи ризику» виявилися спільною для психології і педагогіки, обидві науки дають подібні визначення поняття «групи ризику», що, в першу чергу, локалізують проблему ризику в самій особі або/та сім'ї.

В американській педагогічній літературі для опису «групи ризику» вживається багато різних термінів: «знедолені», «культурно депривовані», «з низьким рівнем здібностей», «занедбані», «позбавлені громадянських прав», «з низькою продуктивністю» тощо.

Педагоги найчастіше використовують термін «група ризику» для опису учнів, яким загрожує виключення зі школи, які не набувають трудових навичок, мають труднощі з навчанням, що обмежують їх у виборі майбутньої професії. На відміну від цього психологи, соціальні працівники та консультанти часто використовують цей термін стосовно дітей та молоді, з боку яких можна очікувати розвиток емоційних та поведінкових проблем.

Слід підкреслити, що американська система соціальної допомоги дітям досить складна і гнучка. Тут існують державні служби і приватні. В цілому цю систему можна вважати децентралізованою, функціонування її забезпечується різними соціальними програмами, які регламентуються федеральним законодавством окремого штату, іноді спільно. Окремі програми приймаються місцевою владою, що дозволяє повніше враховувати потреби кожного регіону. Соціальна допомога дітям здійснюється через систему дитячих закладів, яка включає загальні і спеціальні заклади.

Сучасна система служб захисту дітей з'явилася у США на початку 60-х років минулого століття. Конференція Білого дому з проблем дітей та молоді прийняла відповідну резолюцію, що закликала всі американські штати розробити законодавство, згідно з яким відповідальність за ведення справ, що стосуються поганого поводження з дітьми та недбалого ставлення до них, має прийняти на себе відповідне агентство [2].

На сьогодні для дітей, які мають поведінкові чи емоційні проблеми, функціонують установи декількох типів: лікувальні центри з цілодобовим перебуванням; сімейні дитячі будинки; кризові та дитячі психіатричні центри; профілакторії; спецшколи для дітей і підлітків; програми з лікування наркоманії і алкоголізму тощо. Послуги сім'ями з низьким доходом надають некомерційні дитячі центри. Груповий догляд забезпечують: організації з соціального забезпечення дітей; установи для фізично недієздатних дітей; дитячі виправні заклади; психіатричні лікарні. Хоча в різних установах підходи до лікування та організації перебування дітей і підлітків різні, практично всі вони використовують цілодобове проживання як засіб зміни неадекватної поведінки. Часто таке лікування визначається як особливим чином організоване оточення, в якому події повсякденного життя використовуються як зразки для прищеплення основних, необхідних у житті навичок, які називають «лікуванням

обстановкою». Оточення стає і засобом, і середовищем зростання і зміни. Цей метод ґрунтується на ідеї навчання через життєвий досвід. Зазвичай безпосередні обов'язки по вихованню (а іноді основні обов'язки з лікування та навчання) виконуються соціальними працівниками, які спеціалізуються на роботі з дітьми та молоддю, вихователями, вихователями-педагогами, психологами-консультантами з групової роботи і т.п. Часто в якості додаткових та допоміжних форм впливу виступають оздоровча та трудова терапія, психіатрія і клінічна психологія.

У США згідно федеральних законів та законів штатів захист дітей від усіх факторів ризику покладено на державні служби захисту дітей (Child Protective Services), які підпорядковані Департаменту соціальних служб (Department of Social Services). На рівні штатів можуть функціонувати окремо служби захисту і служби профілактики, які відповідають за захист дітей, їх інтересів і добробуту. До першочергових завдань служб захисту дітей і профілактики належать: розгляд заяви про насильство та занедбання; встановлення причини насильства та занедбання; запобігання подальшому нанесенню ушкоджень дітям; визначення інтересів дітей; прийняття заходів щодо покращення здатності сім'ї утримувати дітей у безпеці вдома; вилучення дітей з ризикових умов; опікунство над дітьми за потреби; направлення батьків до інших служб та організацій та допомога батькам у вирішенні проблем, які призвели до насильства та занедбання дітей [3].

Інші послуги, які діти та сім'ї групи «ризику» можуть отримувати від громадських організацій, церкви, бізнесових структур, індивідів: розміщення під фостерну опіку; забезпечення безпечного оточення для дітей, яких вилучених із сімей; уроки батьківства; фінансова підтримка; психологічне консультування дітей та сімей; консультування з питань зайнятості; навчання правильному веденню домашнього господарства; розвиток життєвих навичок (напр., закупка харчів, користування чековою книжкою); медична допомога; лікування від нанесених фізичних та психологічних травм; психіатрична допомога; лікування від алко- та наркотичної залежності; освітні програми; консультації з приводу вміння керувати негативними емоціями (гнівом).

Під час перебування дитини за межами батьківського дому служба захисту дітей гарантує, що дитина знаходиться у безпеці, є доглянутою, перебуває або у фостерній сім'ї або під іншим типом нагляду за місцем проживання (residential care). Якщо повернення дитини до біологічних батьків є неможливим, служба захисту дітей працює над призупиненням дії батьківських прав, над пошуком постійного місця для проживання дитини.

Причиною створення двох окремих служб (захисту і профілактики) є бажання нівелювати потенційний конфлікт інтересів, оскільки тоді одна служба проводить розслідування, інша − допомагає сім'ї. У деяких штатах момент розслідування передається у поліцейські відділки.

Між американськими штатами існують відмінності щодо способу управління службами захисту дітей: у деякий штатах порушені справи слухаються у сімейному суді, а не в суді у справах неповнолітніх; у деяких штатах функціонують виправні центри за місцем проживання, де діти живуть разом з батьками, тоді як батьки працюють над вдосконаленням виконання батьківських обов'язків; більшість штатів наймають окремих «помічників» або «помічників по домашньому господарству», які відвідують сім'ї з метою забезпечення безпеки і покращення навичок харчування, прибирання, проведення закупок або транспортування.

Сучасна система служб захисту дітей включає чотири аспекти діяльності:

1. *Повідомлення*. У восьми штатах пропонується громадянам обов'язково повідомляти про випадки поганого поводження з дитиною у відповідні органи. Інші штати вимагають цього лише від представників медичних професій, персоналу психіатричної служби, вчителів, а іноді і від осіб, що стежать за дотриманням законів (повірений доповідач). Однак будь-яка людина за власною ініціативою може надати інформацію про такий випадок. Довірений доповідач (mandatory reporter) − особа, яка зобов'язана за законом доповідати про вчинене проти дитини насильство, про нехтування батьківськими обов'язками може бути представником наступних професій: лікар; няня (медична сестра); лікар швидкої допомоги; психолог; вчитель; працівник денних дитячих установ (садків, ясел); стоматолог; соціальний працівник; психолог; психіатр; коронер, слідчий, які веде справи про насильницьку або раптову смерть; офіцер правоохоронних органів; радник, який надає консультації для алкоголіків та наркоманів тощо [4]. Саме доповідач першим отримує сигнал про наявний фактор ризику для дитини, інцидент. Довірений доповідач вивчає випадок, негайно повідомляє про нього по телефону, а потім протягом 36 годин (письмово, за формами Департаменту юстиції) до агентства соціальної служби, поліції.

2. *Розслідування справи*. Після отримання повідомлення працівник служби захисту дітей повинен ретельно його розслідувати, негайно вступити в контакт з сім'єю в екстреному випадку і протягом 48 годин в менш екстрених випадках. Слід зазначити, що служби захисту дітей повинні працювати 24 години на добу і щодня. Етапи розслідування справи включають: опитування довіреного доповідача;опитування батька/ матері (обох), інших піклувальників; опитування підозрюваного (підозрюваних) у кривдженні дитини;опитування дитини; опитування інших свідків; соціальна оцінка сім'ї; огляд місця правопорушення (збір та вивчення речових доказів); візит до місця проживання дитини з метою оцінки навколишнього середовища; медогляд дитини (збір та вивчення доказів); багатосторонній розгляд смертельних випадків; конференція з обговорення справи різними фахівцями; початок кримінального процесу; ініціювання захисного судового процесу; арешт підозрюваного; захисне утримання дитини в притулку або прийомній сім'ї; початок лікування дитини [5].

Зазвичай розслідування починається з відвідин родини, в якій постраждала дитина, де соціальний працівник обговорює повідомлення з батьком/матір'ю (обома) або родичами і спілкується з потерпілим, спостерігає за поведінкою батьків та дитини, оцінює умови життя сім'ї. В окремих випадках, таких, як сексуальне насильство, з потерпілим можуть зустрітися поза домівкою, наприклад, в школі. Закони штатів наказують шкільному персоналу сприяти соціальному працівнику. Під час розслідування соціальний працівник повинен проводити регулярні медичні та психологічні огляди потерпілого. Медичні служби мають право госпіталізувати дитину в якості тимчасового захисного заходу навіть у тому випадку, якщо в цьому немає гострої необхідності, без звернення за дозволом до батьків. Соціальний працівник може звернутися до суду, щоб продовжити розслідування, якщо батьки чинять опір. Під час розслідування соціальний працівник має право вступати в контакт з різними фахівцями і з особами, які мають відношення до даної сім'ї. Повідомлення про підозри щодо поганого поводження з дитиною носить конфіденційний характер, тому соціальний працівник, який веде дану справу, повинен бути максисально обачний, обговорюючи деталі справи з оточуючими. Соціальний працівник, обстежуючи сім'ю, кінцево намагається відповісти на два питання: 1. Чи правдиві звинувачення в поганому поводженні з дитиною? 2. Який ступінь небезпеки для потерпілого? У разі підтвердження звинувачень соціальний працівник заводить офіційну справу про захист дитини і веде її до тих пір, поки це необхідно. Якщо звинувачення підтверджуються не повністю, то справа не заводиться, але соціальний працівник зобов'язаний час від часу цікавитися становищем дитини в сім'ї. У випадку, якщо дитині загрожує велика небезпека, соціальний працівник, використовуючи діюче в штаті законодавство, повинен негайно ізолювати дитину від сім'ї.

Період перебування дитини поза домом і особливості його змісту визначаються фахівцями, представниками владних структур в штатах і на місцях. Вони вирішують, чи продовжить соціальний працівник вести справу або вона передається працівнику стаціонарного інституту, куди переміщена

3. *Втручання*. Його можна визначити як: 1) конкретну послугу; 2) підтримку; 3) терапію.

Конкретна послуга покликана поліпшити матеріальне становище сімей і відіграє найважливішу роль в зменшенні можливості поганого поводження з дітьми. Наукові дослідження показують, що причиною поганого поводження з дітьми, як правило, є недостатній сімейний догляд. Конкретна послуга може означати грошову допомогу, а також допомогу у формі продуктів, одягу, оплати житла і транспортних витрат.

Служби підтримки мають велике значення для захисту дітей. Вони не тільки зменшують ризик повторних проявів жорстокості дорослих, але і прагнуть змінити якість сімейного життя та сприяти зміні індивіда. Це є служби денного догляду, медичного обслуговування, включаючи відвідування медичними сестрами хворих вдома; заняття для батьків.

Терапія − ще один вид втручання, який використовується для захисту сім'ї. Зазвичай вона здійснюється агентствами в громаді, вони використовують традиційні методи лікування: терапію індивідів, пар, сімей і груп. Проте вважається, що в цілях захисту дітей від батьків, які здатні погано поводитися з дітьми, слід застосовувати нетрадиційні методи. Один з них − це допомога батькам. Вона зазвичай полягає в підтримці, а також у діяльності груп взаємодопомоги «Анонімних батьків» для жорстоких і потенційно жорстоких батьків. Федеральне фінансування дозволяє «Анонімним батькам» створити відділення по всій країні, і багато з них успішно діють і досі. Деякі громади створюють спеціальні служби терапевтичного втручання, які працюють з батьками, які погано поводяться зі своїми дітьми. Окремі програми цих служб зосереджують увагу на подоланні щоденних труднощів і стресів в родині, інші вчать батьків виконувати свої обов'язки. Від якості цієї роботи, правильності оцінки стану речей в сім'ї залежить розробка плану подальших дій.

4) *Завершення справи*. Служби захисту дітей призначені для здійснення короткочасного втручання в кризових ситуаціях. Передбачається, що сімейні проблеми можна вирішити протягом 3-12 місяців. Однак на практиці справа ведеться зазвичай значно довше.

Обнадійливим фактором стало визнання, особливо на місцевому рівні, що сфера захисту дітей − це не тільки поле діяльності відповідних агентств, але й міждисциплінарна проблема, що вимагає зусиль різних установ. Наприклад, ще в 1960 р. медичні працівники, що привернули увагу до «синдрому побитої дитини» і показали наслідки фізичних знущань з дітей, розглядали цю проблему з соціальної точки зору, намагаючись зрозуміти причини таких явищ і виявити, що саме потрібно зробити для зміни цього ненормального становища. Відповіді на ці питання шукали не тільки лікарі-психіатри, а й соціальні працівники, а також вчителі і вихователі, які допомагали виявляти дітей-жертв жорстокого поводження і стежили за результатами роботи. Важливою є роль юридичних служб в розслідуванні важких випадків. Юристи беруть участь у захисті прав дітей, приймаючи рішення про ізоляцію їх від небезпечного оточення, наказуючи сім'ям пройти спеціальну терапію або тимчасово розлучаючи дітей з батьками.

Багато громад прагнуть створювати відповідні міждисциплінарні команди для поглиблення співпраці між різними агентствами. Деякі з цих команд створюються на базі місцевих лікарень. Таким чином, соціальному працівнику надається всебічна допомога, якщо необхідно визначити медичний діагноз і систему лікування.

Одночасно розробляються і пропонуються особливі програми для реабілітації сімей і навчання фахівців різних профілів. Міждисциплінарні команди, створені на місцевому рівні, беруть участь у процесі підготовки та навчанні фахівців і консультують практичних соціальних працівників, розглядаючи конкретні справи щодо захисту дітей. І, нарешті, міждисциплінарні команди, що мають особливе фінансування, забезпечують діагностику та здійснюють терапію в особливо складних випадках.

Таким чином, відповідно до реформ у державній політиці соціального забезпечення дітей, а саме з прийнятим в 1980 р. Закону «Про сприяння усиновленню та соціальне забезпечення дітей» (Adoption and Safe Families Act) переміщення дитини до дитячої установи повинно проводитися тільки після того, як були зроблені «всі можливі зусилля» для запобігання розпаду сім'ї. Це положення відповідає твердженням фахівців Ліги соціального забезпечення дітей (1982 р.) про небажане «тривале або невизначене перебування дитини в дитячому закладі».

Прийняття закону сприяло визнанню того, що інститути фостерної опіки не повинні ставати єдиним вибором для дітей, які зазнали насильства або занедбання. І хоча усиновлення не є універсальним рішенням для всіх сімей і дітей, тим не менш, це − важлива можливість для дітей, які не можуть возз'єднатися зі своїми біологічними батьками. Додаткові можливості фінансування охорони дитинства, які закон пропонує штатам, створюють умови для постійного сімейного життя для цих дітей, допомагають задовольнити потреби всіх дітей, які зазнали жорстокого ставлення по відношенню до себе.

Література та джерела

1. Cuban L. The 'At-risk' Label and the Problem of Urban School Reform / Larry Cuban // Phi Delta Kappan. − 1989. − June. − №70. − PP.780−801
2. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска: Краткий курс лекций для ВУЗов / Н.Ф.Дивицына. − М.: Владос, 2008. − 351 с. − С.312
3. Libal J. Somebody Hear Me Crying: Youth in Protective Services (Youth With Special Needs) / Joyce Libal. − Pennsylvania: Mason Crest Publishers, 2004. − 128 p. − P.58
4. The California Child Abuse & Neglect Reporting Law. Issues and Answers for Mandated Reporters. − Sacramento: California Department of Social Services. Office of Child Abuse Prevention, 2003. − P.2-4
5. Chadwick D. Community Organization of Services Needed to Deal With Child Abuse / David L.Chadwick // The American Professional Society on the Abuse Children Handbook on Child Treatment / [Briere J., Berliner L., Bulkley J., Jenny C., Reid Th.]. − 2nd Edition. Newbury Park, CA: Sage Publications, 2002. − P.400

В статье рассмотрены вопросы социально-правовой защиты детей группы «риска» в США. Дано определение понятию дети группы «риска». Подчеркивается, что американская система социальной помощи детям достаточно сложная и гибкая. Определено, что современная система служб защиты детей включает четыре аспекта деятельности: сообщения, расследование дела, вмешательство, завершения дела. Одновременно разрабатываются и предлагаются особые программы для реабилитации семей и обучение специалистов различных профилей.

Ключевые слова: социально-правовой статус, дети группы «риска», США, социальные службы.

The article deals with issues of social and legal protection of children at «risk» in the USA. The definition of the concept of children «at risk» has been provided. It has been emphasized that the American system of social care for children is complex and flexible. There are public and private services. In general this system can be considered as decentralized, functional, providing various welfare programmes. Today for children with behavioural or emotional problems in the United States there are several types of institutions: medical centers; family foster homes; crisis and children's mental health centers; dispensaries; special school for children and adolescents; drug treatment programmmes, alcoholism treatment programmes and so on. Group care is provided by; social welfare organization for children; institutions for physically disabled children; children prisons; psychiatric hospitals etc. It has been determined that the current system of child protection services includes four aspects: reporting, investigation, intervention, completion of the case. At the same time special programmes are offered for the rehabilitation of families with children at «risk» and training of specialists of different profiles.

Key words: social and legal status of children at «risk», the USA, social services.

УДК 371.13:504 (008)

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

Шумська Ольга Анатоліївна
м.Львів

Стаття присвячена аналізу актуального стану системи іншомовної підготовки фахівців природничого циклу в сучасних вищих навчальних закладах України. Розглядаються мета, зміст та організаційні особливості іншомовної підготовки, її методологічні та методичні основи та перспективи планомірної модернізації процесу іншомовної підготовки спеціалістів природничих спеціальностей. Передбачається комплексна реалізація практичної, розвивальної, загальноосвітньої та виховної мети

Ключові слова: фахівець природничого циклу, іншомовна підготовка, іншомовна професійна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Іншомовна підготовка є одним із засобів формування соціокультурного потенціалу суспільства, який в умовах активного розвитку міжнародних зв'язків стає головним чинником розвитку держави, зокрема економічного. Одним із пріоритетних завдань формування зони європейської вищої освіти є створення спільного мовного простору та посилення уваги до іншомовної складової змісту вищої освіти. Зусилля сучасних офіційних та громадських міждержавних і національних організацій, об'єднань, структур європейських країн зосереджуються на вирішенні проблем, пов'язаних з навчанням іноземних мов на всіх рівнях освіти, формуванні міжкультурного підходу до навчання, створенні умов для впровадження концепції багатомовності.

Прагнення України стати повноправним членом європейської спільноти спонукає фахівців до вивчення зарубіжного освітнього досвіду, в якому, внаслідок розширення сфери міжнаціонального співробітництва в Європі та світі, серйозної теоретичної та практичної розробки набула проблема навчання сучасних іноземних мов [5]. Комунікація іноземними мовами розглядається членами Європейської комісії, Ради Європи та Європейського парламенту як одна з восьми ключових компетенцій, яку необхідно формувати у сучасного фахівця в процесі навчання [11]. Сучасні науковці визначають вивчення іноземних мов як один з критеріїв якості вищої освіти [4].

За даними багатьох досліджень, зокрема, досліджень Н.О.Микитенко [11] більшість випускників вищих немовних освітніх закладів України, демонструють низький рівень розвитку таких складових іншомовної професійної компетентності, як прагматична, стратегічна, лінгвістична, соціокультурна та міжкультурна компетенції [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Великий внесок у становлення системи сучасної іншомовної підготовки роблять вітчизняні вчені. Питання професійно орієнтованої і профільної спрямованості іншомовної підготовки у вищій школі, розвитку та формування іншомовної комунікативної компетентності розглядалися в працях А.Андрієнко [1], Н.Копилової [5], Ю.Солоднікової [15], іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців – в роботах Е.Бібікової [2], Н.Микитенко [11], І.Секрет [14], їхньої інтеграції – в роботах В.Теніщевої [16]. Дидактична модель та технології формування такої інтегративної компетентності представлено в роботах Л.Вікторової [3], Р.Мартинової [9], Н.Микитенко [11].

Метою статті є загальна характеристика іншомовної підготовки фахівців природничого профілю, аналіз її актуального стану, мети, змісту, організаційних особливостей та перспектив її розвитку й модернізації.

Виклад основного матеріалу. Іншомовна підготовка в дослідженні В.А.Гаманюк розглядається як соціально-педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження та відтворення національних здобутків у навчанні й вихованні особистості, а також на забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграції в світовий освітній простір. Термін «іншомовна освіта» має практичне спрямування і охоплює розвиток усного та писемного мовлення, формування комунікативної компетенції, що найбільш точно відображає мету та сутність сучасного навчання іноземних мов. Таке розуміння поняття «іншомовна освіта» узгоджується з положеннями проекту Концепції мовної освіти в Україні, де оволодіння іноземними мовами визнається одним із визначальних засобів формування людської особистості, основним стрижнем якого є всебічний розвиток усного та писемного мовлення й опанування мовами як засобом спілкування та пізнання [4]. Освітня мета іншомовної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах – поетапне систематичне формування складових іншомовної професійної компетентності. Спрямованого на розвиток здатності до ефективної дії у процесі реалізації іншомовного фахово орієнтованого спілкування. Ця мета передбачає застосування підходів, активних та інтерактивних методів, стратегій, новітніх методик навчання іноземних мов, спеціальну організацію комунікації у вигляді моделей професійного спілкування, підтримку й розвиток навчальної мотивації та активної взаємодії учасників навчального процесу, організацію навчальної, виробничої практики студентів природничих спеціальностей, спеціальну організацію про-

дуктивної самостійної роботи студентів та дистанційного навчання [11].

Завжди актуальними залишаються питання психологічних особливостей розвитку іншомовних здібностей, іншомовної професійно-комунікативної компетентності, тобто здатності вільно спілкуватися іноземною мовою під час виконання професійних завдань та в умовах підвищених психологічних навантажень, пов'язаних безпосередньо із змістом професійної діяльності, операційним напруженням у процесі використання іноземної мови та взаємодії з членами інших етнічно-культурних груп [3]. А.Андрієнко наголошує на значущості іншомовних умінь студента, який володіє високим рівнем професійної компетентності, залучається до професійно спрямованих ситуацій спілкування з фахівцями інших країн та є готовим до здійснення міжкультурної професійної взаємодії у полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності та інтеграції [1].

До напрямів підготовки фахівців природничого профілю, згідно з переліком спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньокваліфікаційними рівнями, належать: фізика та прикладна фізика, хімія, біологія, географія, гідрометеорологія, геологія, екологія, геодезія, картографія та землевпорядкування. Метою навчання іноземної мови є оволодіння мовленнєвою діяльністю, що забезпечує тому, хто вчиться, максимальне поповнення професійних знань, до якого найчастіше звертається фахівець у реальній професійній діяльності [6]. Як зазначено в рекомендаціях Комітету Ради Європи з питань освіти, випускник ВНЗ має володіти вміннями швидко й вільно висловлюватися без помітних ускладнень, пов'язаних із пошуком засобів вираження у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей [6].

Навчання студентів природничого профілю іноземної мови у ВНЗ передбачає комплексну реалізацію практичної, розвивальної, загальноосвітньої та виховної мети. Практична мета навчання полягає в оволодінні студентами іноземною мовою як засобом комунікації в усній і письмовій формах у соціально-побутовій, соціально-культурній та професійній сферах; здобутті знань про будову іноземної мови, її систему, особливості функціонування певних мовних моделей та структур; виявленні подібностей і розбіжностей із рідною мовою. Розвивальна мета передбачає подальший розвиток іншомовної комунікативної компетенції студента; формування у нього нових умінь та навичок іншомовного спілкування, його слухової, зорової, оперативної і тривалої пам'яті, уваги, логічного мислення, вольових якостей, пов'язаних із досягненням успіху в навчальній діяльності. Загальноосвітня мета передбачає збагачення духовного світу студента, розширення його кругозору, здобуття знань про культуру й традиції країни, мова якої вивчається. Виховна мета передбачає виховання у студентів культури спілкування [6; 10].

Новий етап вивчення іноземних мов у вищій школі України почався з 90-х років минулого століття. У навчальних планах більшості природничих факультетів українських ВНЗ для III-IV семестрів навчання з'явилась навчальна дисципліна «Іноземна мова професійного спрямування». В сучасних умовах іншомовна професійна підготовка майбутніх фахівців природничих спеціальностей здійснюється за ступеневою системою освіти. Термін вивчення навчальних дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова професійного спрямування» на кожному з рівнів системи визначається кількістю кредитів – академічних залікових одиниць. Навчальними планами більшості національних класичних університетів України відведено для вивчення студентами природничих спеціальностей рівня «бакалавр» навчальних дисциплін «Іноземна мова» чи «Іноземна мова професійного спрямування» 5 кредитів. Навчальні плани лише окремих ВНЗ відводять 1-2 кредити для вивчення студентами природничих спеціальностей магістратури іноземної мови професійного спрямування. Під час вступу в аспірантуру (докторантуру) необхідно скласти кандидатський іспит з іноземної мови професійного спрямування. Аспіранти (докторанти) природничих спеціальностей вивчають іноземну мову професійного спрямування впродовж першого року навчання в аспірантурі (докторантурі), що має 3 кредити. До головних форм організації навчання іноземної мови майбутніх фахівців природничих спеціальностей у ВНЗ відносять аудиторні практичні заняття, індивідуальні консультації й самостійну роботу студентів [10].

Згідно з галузевими стандартами вищої освіти з природничих спеціальностей випускник бакалаврату повинен вміти: читати та осмислювати зміст професійно-орієнтованої, загальнонаукової іншомовної літератури, використовувати її у соціальній та професійній сферах; у виробничих умовах, на підставі лексико-граматичного мінімуму, користуючись професійно-орієнтованими іншомовними (друкованими та електронними) джерелами, за допомогою відповідних методів здійснювати ознайомче, поглиблене та пошукове читання; проводити аналітичне опрацювання іншомовних джерел з метою отримання інформації, що необхідна для вирішення певних завдань професійно-виробничої діяльності; працювати з контрактами, релізами про партнерство, результатами патентного пошуку, рекламою з метою врегулювання виробничих питань; використовувати інформаційні технології для обробки іншомовних професійно орієнтованих джерел; під час виконання професійних обов'язків, використовуючи комп'ютерні системи автоматизованого перекладу та електронні словники, робити переклад іншомовної інформації; застосовувати елементи соціокультурної компетенції; у виробничих ситуаціях під час усного та письмового спілкування за допомогою відповідних методів застосовувати соціолінгвістичні компетенції для досягнення взаємного порозуміння [10].

Іншомовна професійна підготовка майбутніх фахівців природничого профілю повинна ґрунтуватися на компетентісному, особистісно-орієнтованому, індивідуальному, діяльнісному, гуманістичному, екологічному, гносеологічному, контекстному, конструктивістському підходах, теорії пізнання й теорії «соціальної концепції освіти» відповідно до вимог сучасного суспільства [6].

Дослідники проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності спочатку до переліку її ключових елементів відносили мовну (у деяких авторів – лінгвістична або граматична) і мовленнєву компетенції (у деяких науковців – прагматична або стратегічна). Соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції виокремлюють усі науковці. Згодом методисти ввели до складу комунікативної компетентності дискурсивну, тематичну, компенсаторну, соціальну та навчальну компетенції [17]. Комунікативна мовленнєва компетенція охоплює здатність індивіда до мовленнєвої діяльності і досягнення визначеної мети спілкування. Комунікативна мовленнєва компетенція має у своєму складі лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний компоненти [5]. Лінгвістична (мовна) компетенція являє собою конгломерат знань мовних одиниць та відповідних правил їхнього функціонування, що охоплює лексичні, граматичні, фонетичні та прагматичні компоненти, мовні навички та мовленнєві вміння (функціональний аспект). В методиці викладання іноземної мови розрізняють лексичні, граматичні та фонетичні уміння й навички говоріння, читання, аудіювання, письма та перекладу. Функціональний аспект соціолінгвістичної компетенції передбачає вміння визначати характер соціальних стосунків; користуватись правилами ввічливості, ідіоматичними виразами; враховувати особливості національних традицій і культури відповідно до конкретної ситуації; володіти діалектами та акцентами. Прагматична компетенція пов'язана із вміннями формувати монолог, підтримувати діалог, брати участь в обговоренні, вміти висловити думку у письмовій формі, виконувати програмування та трансформації мовлення [5].

Ідея концепції іншомовної підготовки спеціалістів природничого профілю, запропонована Н.О.Микитенко, полягає в тому, що загальний рівень такої підготовки визначається, насамперед, рівнем сформованості їхньої іншомовної професійної компетентності [11]. І.В.Секрет визначає іншомовну професійну компетентність як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовного культурного середовища забезпечує змогу ефективної взаємодії з цим середовищем [14]. Ю.Солоднікова виокремлює у структурі професійної підготовки майбутнього фахівця дві окремі складові – іншомовну комунікативну компетентність та загальну професійну компетентність [15]. Н.Копилова розглядає іншомовну комунікативну компетентність особистості з позиції різних підходів. Щодо особистісного підходу іншомовна комунікативна компетентність є актуалізацією іншомовних компетенцій як базових умінь й навичок і передбачає готовність до спілкування у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, емоційно-вольової регуляції процесу. З позиції системно-структурного підходу іншомовна комунікативна компетентність є системою, до якої належать такі складові: комунікативні та пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність та готовність до іншомовного спілкування. Щодо акмеологічного підходу іншомовна комунікативна компетентність є багаторівневою інтегральною особистісною властивістю, що дає змогу людині ставити та ефективно вирішувати задачі і проблеми різного рівня складності в галузі іншомовної взаємодії. Майбутній фахівець, що досяг високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здатен продуктивно діяти на засадах іншомовних компетенцій у різних професійних ситуаціях [5]. Е.Бібікова визначає професійну компетентність як більш загальне поняття, системне явище, що охоплює знання, уміння, навички, професійно значущі властивості, що забезпечують ефективне виконання ним власних професійних обов'язків. Професійна компетентність охоплює функціональний, мотиваційний, рефлексивний та комунікативний компоненти [2]. Тому В.Теніщева пропонує застосування іноземної мови у контексті професійної діяльності, що зумовлене інтеграцією професійної та іншомовної діяльності [16].

І.В.Секрет розглядає наступні засади концепції компетентнісного підходу до іншомовної підготовки:

1) дисципліна "Іноземна мова", як будь-яка інша дисципліна гуманітарного блоку повинна мати на меті розвиток складових професійної компетентності майбутнього фахівця;

2) метою навчально-пізнавальної діяльності студентів повинні стати, з одного боку, розвиток професійної компетентності у єдності усіх її складових, а з іншого – проекція здобутого утворення у площину іншомовного середовища;

3) якщо іншомовна комунікативна компетентність фахівця реалізується у спілкуванні з носієм іншомовної культури, то іншомовна професійна компетентність реалізується під час створення професійно значущого продукту засобами іноземної мови або в іншомовному середовищі;

4) оскільки одним із засобів формування професійної та комунікативної компетентності як її складової є спілкування, то контекстне викладання дисципліни "Іноземна мова" на засадах діяльнісного підходу, розвитку мотивації, моделювання ситуацій, застосування професійно зорієнтованого змісту та створення професійно зумовленого інформаційного продукту може стати одним із засобів формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця [14].

Е.Бібікова розглядає комунікативну компетентність як сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (мовлення, аудіювання, читання, письмо), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) та навичок оперування ними [2]. Досягнути ефективності іншомовної підготовки фахівців природничого профілю можна, забезпечивши під час навчання домінування «дискурсу, метамови фаху, вивчення структурної лексики, загальної лексики, субгалузевої лексики та галузевої лексики.

Основними принципами структурування змісту іншомовної професійної підготовки спеціалістів природничих спеціальностей є рівневість, індивідуалізація та диференціація навчання; варіативність змістового наповнення відповідно до рівня сформованості у студентів іншомовної професійної компетентності; системність та систематичність, модульність, гнучкість навчальних і робочих програм; визначення оптимального обсягу навчального плану кожного рівня; раціональний розподіл часу в межах навчального плану за видами діяльності між практичними, теоретичними та самостійними формами навчання; міжпредметність зв'язків із дисциплінами гуманітарного, фундаментального та фахово орієнтованого циклів, особистісно-діяльністна орієнтація, комунікативна спрямованість, полікультурність, відносна відкритість (гнучкість і достатня відкритість змісту для змін та адаптації до конкретних умов [6]. Специфіка іншомовної підготовки студентів повинна відповідати вимогам Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти і передбачати дотримання наступних дидактичних та методичних принципів навчання іноземних мов: інтерактивності, інтеграції, мовленнєво-мисленнєвої активності, контекстуалізації, домінування безперекладної семантизації, інтернаціоналізму та плюрилінгвізму, варіативності та раннього професійного спрямування в навчанні іноземної мови [6].

У контексті Болонського процесу головними вимогами до організації процесу навчання іноземної мови, зокрема фахівців природничого циклу є необхідність переходу від традиційної граматико-перекладної методики на комунікативні методи, адаптація навчального матеріалу підручників до майбутнього фаху студентів, запровадження різних форм контролю успішності, які сприяють розвитку пізнавальної мотивації студентів, реалізації особистісно-компетентнісного підхіоду до іншомовної підготовки [13].

Високу ефективність навчального процесу, спрямованого на формування комунікативної компетентності, забезпечує застосування таких методів, форм і прийомів навчальної роботи, як: комунікативна методика, що допомагає сформувати уміння логічного, усного викладу тематичної інформації у формі діалогу чи групової дискусії. Ефективною в оволодінні іншомовною компетенцією є ділова (рольова) гра; аудіовізуальний метод навчання, що базується на використанні відео- та аудіоматеріалів з опорою на тексти, спрямованих на поліпшення пам'яті, концентрації уваги, необхідних для розвитку умінь усного перекладу. Оскільки метою професійної мовленнєвої діяльності є задоволення потреби в професійній інформації, то саме вона стає чинником, що регулює, спрямовує і стимулює весь процес навчання [6]. Ефективність формування іншомовної професійної компетентності у студентів-природничників зростає в процесі організації навчання засобами таких нетрадиційних форм і методів, як: проблемне заняття, «заняття удвох», ознайомлення-візуалізація, пояснення-прес-конференція, бесіди та дискусії на фахову тематику, розгляд конкретних ситуацій, міждисциплінарний семінар, проблемний семінар, тематичний семінар, «круглий стіл», метод симуляцій, дидактичні ділові, рольові, ситуаційні ігри [11, с.271-292]. Серед дидактичних прийомів практичної реалізації міжпредметних зв'язків іноземної мови професійного спрямування з фундаментальними і професійно орієнтованими дисциплінами у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю є вивчення особливостей академічного і наукового стилів мовлення іноземною мовою на прикладі автентичної літератури за

фахом, що передбачає залучення таких методів навчання, як читання, анотування основного змісту тексту, його переклад, укладення двомовних термінологічних словників чи тлумачних словників іноземною мовою; написання індивідуальних та групових проектів-досліджень іноземною мовою на фахову тематику; підготовка студентами презентацій, пов'язаних з професійною діяльністю, доповідей іноземною мовою для участі у студентських наукових конференціях [10].

На думку М.В.Любієвої, І.В.Григорьєва, В.К.Марігодова, Г.О.Тіхонова, О.Ю.Колесникової, О.І.Агафонової [7; 8; 13], важливим напрямом іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей є самостійна робота. Викладачу доцільно діагностувати вихідний рівень розвитку навичок самостійної роботи; розробляти вимоги до змісту завдань із врахуванням вихідного рівня знань; контролювати процес та результати самостійної роботи; здійснювати методичні вказівки з самостійної роботи під час аудиторних занять; складати методичні посібники для студентів; навчати студентів техніці розумової праці, раціональним прийомам організації навчальної діяльності.

Для подальшого вдосконалення та розвитку системи іншомовної підготовки у вищій школі необхідна її планомірна модернізація, що передбачає перегляд та оновлення змістових, методичних основ іншомовної освіти; розробка нових концепцій іншомовної підготовки для студентів природничого профілю; побудова системи оцінки рівнів початкового, проміжного та цільового володіння іноземною мовою відповідно до міжнародних стандартів; запровадження професійних стандартів [17].

Викладений вище матеріал дозволяє зробити наступні *висновки*. Пріоритетними завданнями вищої освіти в сфері іншомовної підготовки є забезпечення фундаментальної наукової, професійної і практичної підготовки, врахування актуального рівня іншомовної підготовки та відповідного професійного профілю, покликання, інтересів, здібностей, а також психологічних особливостей студентів. Модернізація системи іншомовної підготовки спеціалістів природничого профілю покликана забезпечити систематичність, планомірність та безперервність процесу оволодіння іноземними мовами, його високу якість та продуктивність.

Література та джерела

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Андриенко А.С. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
2. Бибикова Э.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Э.В.Бибикова. – Майкоп, 2006. – 29 с.
3. Вікторова Л.В. Моделювання процесів іншомовної підготовки студентів з позиції управління якістю / Л.В.Вікторова [Електронний ресурс]. − <http://www.lgiki.com.ua/l-v-viktorova-m-kiyiv-modelyuvannya-procesiv-inshomovnoyi-pidgotovki-studentiv-z-poziciyi>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Гаманюк В.А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів. – автореф. дис.на здобуття наук. ступеня д-ра пед.наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.А.Гаманюк [Електронний ресурс]. − <http://www.kafped.snu.edu.ua/document/aref/PDF/aref_GVA.pdf>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
5. Копылова Н.В. Психолого-акмеологические закономерности и механизмы становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в неязыковых вузах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 19.00.13 "Психология развития, акмеология" / Н.В.Копылова [Електронний ресурс]. − <http://www.dissercat.com/content/psikhologo-akmeologicheskie-zakonomernosti-i-mekhanizmy-stanovleniya-inoyazychnoi-kommunikat#ixzz35HYmvhPj>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
6. Костенко Н.І. Специфіка іншомовної підготовки студентів ВНЗ економічного профілю /Н.І.Костенко [Електронний ресурс]. − <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Znpkhist_2012_6_18>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
7. Любиева М.В. О роли преподавателя в организации самостоятельной работы студентов в рамках Болонского процесса / М.В.Любиева, И.В.Григорьев // Актуальні питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання: Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (10-11 квітня 2008 р.). – Х.: Вид-во НФаУ, 2008. – 112 с.
8. Марігодов В.К. Модульно-інтегрований метод контролю самостійної роботи студентів / В.К.Марігодов, Г.О.Тихонов // Науково-методичний збірник «Проблеми освіти». – 2005. – Вип. 41. – С.94-102
9. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання»/ Р.Ю.Мартинова – К., 2007. – 454 с.
10. Микитенко Н.О. Структура іншомовної професійної підготовки фахівця природничого профілю у вищих навчальних закладах України / Н.О.Микитенко [Електронний ресурс]. – <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8ajz45eb9DAJ:dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/244/1/Mukutenko.pdf+&cd=3&hl=ru&ct=clnk&gl=ua&client=firefox-a>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
11. Микитенко Н.О. Теорія та технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: автореф.… д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Н.О.Микитенко – Тернопіль, 2011. – 43 с.
12. Оганесян Н.Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учеб. пособие / Н.Т.Оганесян. – М.: КНОРУС, 2006. – 328 с.
13. Пузік А.А. Самостійна робота студентів у процесі оволодіння іноземною мовою в умовах кредитно-модульної системи навчання / А.А.Пузік, О.Ю.Колесникова, О.І.Агафонова // Актуальні питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання: Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (10-11 квітня 2008 р.). – Х.: Вид-во НФаУ, 2008. – 112 с.
14. Секрет І.В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І.В.Секрет [Електронний ресурс]. – <http://vuzlib.com/content/view/322/84/>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
15. Солодовникова Ю.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Ю.Ю.Солодовникова. − Курск, 2009. – 28 с.
16. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / В.Ф.Тенищева – М., 2008. – 44 с.
17. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів/ О.Тинкалюк // Вісник Львів. Ун-ту. Серія педагогічна, 2008, Вип 24.– С.53-63

Статья посвящена анализу актуального состояния системы иноязычной подготовки специалистов естественного цикла в современных высших учебных заведениях Украины. Рассматриваются цель, содержание и организационные особенности иноязычной подготовки, ее методологические и методические основы и перспективы планомерной модернизации процесса иноязычной подготовки специалистов естественных специальностей.

Предусматривается комплексная реализация практической, развивающей, общеобразовательной и воспитательной цели.

Ключевые слова: специалист естественного цикла, иноязычная подготовка, иноязычная профессиональная компетентность, иноязычная компетентность.

The author of the article has analyzed the actual state of the foreign languages training system for specialists in natural sciences at the higher educational establishments of Ukraine. The aim, content and organizational features of the foreign languages training as well as its methodological and methodical bases and prospects of systematic modernisation of training process of specialists of natural specialities in foreign language competence have been examined. Complex realization of practical, edutainment, general and educational goals has been researched. The tasks to the students of different courses (including students of Bachelors and Masters degrees) have been given. The idea of the conception of the foreign languages training system for specialists in natural sciences has been analized by the use of the works of the Ukrainian and foreign scientists. The important direction of the foreign languages training system for specialists in natural sciences is an independent work which students have to carry out at home and present in the auditorium. The tasks to the instructor/teacher have been determined to help the students to master foreign language competence.

Key words: specialist of natural cycle, foreign training, foreign professional competence, foreign communicative competence.

УДК 378.014(477)+378.001.86(430)

РОЗВИТОК СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ НІМЕЧЧИНИ

Чорна Ольга Володимирівна
м. Кривий Ріг

У статті викладено узагальнені результати тематичного аналізу вивченості проблеми моніторингу якості вищої освіти України на рівні дисертаційних досліджень вітчизняних науковців. В поле зору потрапили роботи з галузей педагогічних, технічних, економічних наук, державного управління. Приділено увагу з'ясуванню загального рівня теоретичного обґрунтування питання та визначенню можливості (доречності) використання в практиці реформування вітчизняної вищої школи досвіду інших країн (у першу чергу, Німеччини).

Ключові слова: моніторинг якості освіти, система освіти, управління якістю освіти, система контролю, професійна підготовка, дисертаційне дослідження.

Постановка проблеми. Цивілізаційний вибір України, зорієнтованість нації на відстоювання свого права стати в майбутньому членом Європейського союзу вимагають від українського суспільства реалізації євроінтеграційних намірів і в царині освіти та науки. Приєднання нашої держави до Болонської декларації зобов'язує до якнайшвидшого визначення такої стратегії розвитку системи моніторингу якості вищої освіти, яка дозволила б піднятися до рівня світових стандартів. Відставання законодавчого забезпечення відповідних процесів, низька ефективність використання передового зарубіжного досвіду вимагають оцінки розробленості питання в науково-педагогічній теорії. В цьому контексті актуалізується потреба системного аналізу напрацювань науковців, які вивчали проблему на рівні дисертаційних досліджень.

Аналіз останніх досліджень. Останнім часом вивченням моніторингу якості освіти, управління якістю освіти, моніторингових технологій в галузі освіти займалося чимало вітчизняних і зарубіжних учених. Серед них І. В. Ващенко, Д. Вестерхайден (D. Westerheijden), Б. Кран (B. Krahn), Г. М. Красильникова, Х. Ріц (Ch. Rietz), Ю. А. Романенко, Г. Рудінгер (G. Rudinger), В. П. Сергієнко та ін.

Протягом останнього десятиліття дослідженню окремих аспектів проблеми присвячено чимало дисертацій. Багато авторів розробляють питання в сегменті загальної середньої освіти. Кількість робіт, присвячених вищій школі, також зростає, але з компаративної педагогіки їх небагато. Особливостей моніторингу якості вищої освіти Німеччини досі не досліджував ніхто.

Метою статті є системний аналіз дисертаційної дослідженості проблеми моніторингу якості вищої освіти України та визначення доцільності застосування в умовах вітчизняних освітянських реалій зарубіжного (зокрема німецького) досвіду.

Виклад основного матеріалу. Протягом останніх років у нашій державі істотно зріс інтерес до проблеми моніторингу якості освіти серед науковців, які вдалися до її вивчення на рівні дисертаційних досліджень. В електронній базі Центральної наукової бібліотеки України ім. В.І.Вернадського наприкінці минулого – початку нинішнього століття зареєстровано поодинокі дисертації, в змісті яких автори побічно торкаються питань моніторингу якості освіти, навчання, підготовки фахівців. У хронологічних межах останнього десятиліття на тому ж ресурсі зафіксовано більше двох десятків робіт, у яких різні аспекти моніторингу стали предметом дослідження.

Логіка реалізації принципів наступності й системності безперервної освіти така, що потенціал загальної середньої освіти закладає підвалини вищої і значною мірою програмує її якість. Останнє не дозволяє нам у контексті загального тематичного огляду досліджень зовсім обійти увагою ті, що стосуються середньої школи. Вони складають третину від загальної кількості проаналізованих робіт.

Наявні роботи з різних галузей знань. У дисертації О. О. Білика (технічні науки) розроблено сучасну інформаційну технологію моніторингу якості загальноосвітніх навчальних закладів та запропоновано автоматизовану систему її реалізації. Дослідником удосконалено метод візуалізації даних, розроблено моделі автоматизованої системи моніторингу якості освіти у ЗНЗ та її підсистем [5].

Більшість науковців розглядають проблему в контексті загальної педагогіки та історії педагогіки, дидактики, теорії і методики навчання за галузями знань.

Управлінню моніторингом розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку присвячено дисертацію З.В.Рябової [23]. І.Є.Макаренко досліджує дидактичні умови моніторингу якості навчання в старшій школі [18]. Розробляючи теоретико-методичні засади моніторингу результа-

тів навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах, Ю.А.Романенко пропонує концепцію моніторингу результатів навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, корисну не тільки для вчителів хімії. Автор характеризує основні компоненти моделі моніторингу успішності школярів – концептуальний, мотиваційно-змістовий, процесуальний, результативно-оцінний та регулювальний. Запропоновані ним логіко-структурна схема організації моніторингу результатів навчання, технологія здійснення внутрішнього (індивідуального, локального) та зовнішнього моніторингу освіти і багаторівнева система контролю її якості покликані сприяти підвищенню рівня навчальних досягнень школярів та ефективному управлінню навчально-виховним процесом [22].

О.В.Андрюшина [2], М.Я.Кічула [14], О.Г.Пермякова [21], І.В.Шимків [26] присвятили свої роботи вивченню зарубіжного досвіду організації моніторингу якості загальної середньої освіти

О.В.Андюшиною, на основі аналізу науково-педагогічних джерел і офіційних документів, досліджено політичні, соціально-економічні та педагогічні передумови становлення моніторингу якості загальної освіти США в історичному розрізі. Розглянуто історичні етапи становлення освітнього моніторингу, висвітлено їх характеристики й виокремлено чинники, які обумовили функціонування сучасного моніторингу якості загальної освіти. Досліджено державно-правове підґрунтя та специфічні особливості регулювання освітнього моніторингу на міжнародному, національному, регіональному рівнях. Виокремлено види моніторингу – когнітивний і некогнітивний. Обґрунтовано зміст, форми та методи, організаційно-методичні засади моніторингу якості загальної освіти. Визначено стратегічні напрями використання результатів моніторингового аналізу. Головною перевагою роботи є передбачення можливостей використання узагальненого автором дисертації прогресивного досвіду організаційно-методичного забезпечення моніторингу якості освіти у системі освіти України [2].

М.Я.Кічула аналізує розвиток моніторингу якості освіти у навчальних закладах Польщі другої половини ХХ-початку ХХІ ст. Дисертанткою здійснено компаративний аналіз дефініцій поняття «моніторинг якості освіти» у польській та українській педагогіці. Розкрито особливості історичного досвіду становлення системи контролю й оцінювання знань учнів як компонентів внутрішнього моніторингу якості освіти в Польщі, що може вплинути на розвиток останніх в Україні. Крім цього, у процесі аналізу нормативної та методичної бази охарактеризовано державну політику Польщі щодо проблеми вдосконалення компонентів зовнішнього моніторингу якості освіти в другій половині ХХ століття. Визначено особливості використання надбань близької за історичним досвідом Польщі у вирішенні завдань удосконалення моніторингу якості освіти в системі освіти України [14].

Досвід моніторингу якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ століття узагальнює І.В.Шимків. У присвяченій відповідній темі дисертації здійснено історико-педагогічний аналіз системи моніторингу якості освіти у школах Німеччини означеного періоду. З'ясовано суть, основні напрямки, зміст і форми організації даного моніторингу як механізму регуляторного спостереження за рівнем засвоєння знань і вмінь учнів у процесі навчання, виявлення відхилень від освітніх стандартів і прийняття адекватних ситуації управлінських рішень у контексті створення умов для якісної освіти. Висвітлено провідні тенденції історичного розвитку системи контролю знань учнів у школах Німеччини. Проаналізовано особливості здійснення моніторингу якості освіти у цій країні в умовах, відповідного періоду земельних розмежувань. Охарактеризовано нові підходи до оцінювання успішності учнів за умов відкритих форм навчання, які базуються на ідеї максимального розвитку потенціалу та стимулювання творчих здібностей учнів у контексті їх самовизначення, самоутвердження та самореалізації. Виокремлено прогресивні ідеї німецького досвіду періоду другої половини ХХ ст. з питань удосконалення моніторингу якості загальної освіти, які доцільно використовувати в Україні з урахуванням національних особливостей [26].

Предметний аналіз проблем моніторингу окремих складових якості освіти у вітчизняній та зарубіжній вищій школі пропонують у своїх наукових працях О.О.Островерх, Н.В.Шакун, А.О.Денисенко, Т.В.Сіткар, Н.М.Байдацька, А.Л.Гусак, К.В.Дроздова [12], Н.П.Мазур, Н.П.Гагаріна та Т.М.Олендр.

Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі дослідила О. О. Островерх, якою здійснено науковий аналіз використання моніторингу в освітньо-виховному процесі, уточнено поняття й структурні елементи педагогічного моніторингу як засобу гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що сприяє самоактуалізації особистості й захисту її соціального статусу. Визначено технологічну карту проведення педагогічного моніторингу та доведено ефективність його використання за умов гуманізації освітнього процесу. Розроблено нормативно-пошукові моделі діяльності учасників освітнього процесу, що базуються на системі рейтингових оцінок різних напрямків навчальної, виховної, наукової та громадської діяльності. Окрім цього загострюється увага на тому, що в історичній ретроспективі становлення поняття моніторинг піддавалося невиправданим ідеологічним впливам, мали місце невідповідності між надбаннями наукової теорії та педагогічної практики, результатом чого стала низька ефективність останньої сьогодні [20].

А.О.Денисенко присвятила дисертацію питанню організації моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів [10].

В дослідженні Н.В.Шакун «Професійна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до моніторингу навчальних досягнень учнів» теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до моніторингу навчальних досягнень учнів, що передбачає комплексне навчання студентів за такими функціональними напрямами: дидактичний, методологічний, технологічний, змістовий, інформаційно-тематичний. Подано рекомендації щодо вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Розкрито поняття моніторингу навчальних досягнень як цілеспрямованого аналізу змін основних показників навчальних досягнень учнів. Обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до моніторингу навчальних досягнень учнів у ході освітнього процесу. Проаналізовано сучасні підходи до осмислення форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів до моніторингу навчальних досягнень учнів. Розроблено рекомендації щодо використання запропонованої моделі професійної підготовки майбутніх педагогів до моніторингу навчальних досягнень учнів в освітньому процесі, яка дозволяє науково обґрунтовувати педагогічні й організаційні рішення, зорієнтовані на вдосконалення освітнього процесу у ВНЗ. Водночас автор відзначає недостатню розробленість проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до моніторингу навчальних досягнень учнів у науково-педагогічних дослідженнях та наявні суперечності між рівнем готовності майбутнього вчителя до моніторингу навчальних досягнень учнів і сучасними вимогами до випускників педагогічних вищих навчальних закладів [25].

Т. В. Сіткар, розробляючи методику моніторингу фахових знань майбутніх учителів технологій за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, аналізує стан досліджуваної проблеми у філософських, педагогічних

та психологічних джерелах і визначає основні вимоги до моніторингу фахових знань майбутніх учителів технологій з використання інформаційно-комунікаційних технологій. Вченим теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методику моніторингу знань майбутніх учителів технологій за допомогою інтелектуальної навчальної системи та визначено критерії і рівні засвоєння майбутніми вчителями технологій моніторингу за допомогою ІКТ. Підставою для свого дослідження автор вважає недостатній рівень вирішення проблеми в сучасній педагогічній теорії та практиці [24].

Специфіку реалізації педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності розкрито в дисертації Н. М. Байдацької. Аналіз наукової літератури і досвіду викладацької діяльності змусили автора констатувати, що причиною труднощів здійснення моніторингу в навчальних закладах найчастіше стають недооцінка ролі моніторингу в управлінні навчальним процесом; невиправдана синонімізація термінів «моніторинг», «діагностика», «дослідження», «контроль» «оцінювання»; відсутність експериментально вивірених навчально-методичних рекомендацій щодо впровадження моніторингу в діяльність ВНЗ.

Отримані результати дослідження показали, що лише 39% респондентів більш-менш правильно формулюють дефініцію поняття «моніторинг», тільки 64% викладачів позитивно ставляться до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес ВНЗ, 22% – сумніваються або не знають, чи сприятиме моніторинг підвищенню рівня знань студентів. 14% респондентів узагалі вважають моніторинг недоцільним, «наднормованим» навантаженням, тому часто його не проводять, віддаючи перевагу контролю і фіксації рівня знань. Лише 35% викладацького складу аналізують, як студентом пізнається і засвоюється навчальний матеріал, що саме сприяє активізації його розумової діяльності тощо. Близько 60% опитаних викладачів зізнаються в ігноруванні функцією контролю у процесі вимірювання якості навчальних досягнень студентів [4].

В тематичних дослідженнях К.В.Дроздової [12]., Н.П.Мазур [16], Н.П.Гагаріної [8], А.Л.Гусак [9], відповідно, опрацьовані питання підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до моніторингу фізичного стану молодших школярів; формування готовності майбутніх учителів інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів профільної школи; організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; моніторингу інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей. Кожна з робіт має свою специфіку, але всі автори сходяться в тому, що вітчизняна система моніторингу якості вищої освіти далека від досконалості.

Формування готовності майбутніх учителів інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів профільної школи стало темою наукового пошуку Н.П.Мазур. На сторінках дисертації теоретико-експериментально досліджено структуру, критерії, показники та рівні, запропоновано педагогічну технологію формування готовності майбутніх учителів інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів з урахуванням наявних у вищій освіті нашої країни нереалізованих резервів [16].

С.К.Андрейчук розкриває важливу з точки зору становлення системи моніторингу освіти проблему державного управління реформуванням вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу. Він удається до обґрунтування необхідності формування організаційно-управлінської основи цільового управління сучасної освітньої моделі і розкриває головні напрями державного керівництва структурною перебудовою вищої освіти в Україні на основі розвитку інноваційних процесів у ВНЗ задля підвищенням якості їх діяльності [1].

В роботах М.М.Білинської з державного управління галузевою стандартизацією в умовах реформування вищої медичної освіти в Україні комплексно досліджено особливості державного центрального та регіонального моніторингу даної якості. Системне вивчення аналітичних даних приводить автора до висновку, що рівень державного управління стандартизацією вищої медичної освіти України як інноваційного процесу виявився неадекватним новим умовам і потребує формування якісно нової системи управління, яка відповідала б сучасним вимогам міжнародних стандартів. Управління якістю освіти в широкому розумінні є виявом адекватності доктрини освіти, соціального інституту освіти, освітніх систем і соціальних норм якості імперативам та логіці суспільного розвитку в соціоприроднічому, національно-етнічному, соціально-економічному вимірах. Одначе, на думку автора, в українських реаліях – в умовах науково-технічного прогресу – проблема не спрощується, а, навпаки, ускладнюється [6], [7].

В дисертації з проблеми комп'ютерного оцінювання професійних знань у структурі підготовки медичних сестер (автор Л. М. Артемчук) запропоновано модель моніторингу професійних знань фахівців з урахуванням державних стандартів вищої освіти. Визначено ієрархічні рівні моніторингу, узагальнено та сформульовано його функції. Встановлено послідовність дій щодо забезпечення якості підготовки фахівців, оскільки відповідна проблема у вітчизняній вищій школі має місце [3].

Моніторинговий механізм оцінки потенціалу вищої освіти в контексті активізації розвитку регіональних освітніх систем став одним з аспектів дослідження М.Ю.Лалакулич. Визначаючи якісну характеристику складових потенціалу вищої освіти за умов інноваційної моделі економіки вона підкреслює, що елемент моніторингу якості освіти також вимагає вдосконалення [15].

Статистичне забезпечення управління регіональною системою вищої освіти в галузі економічних наук досліджує Ю. В. Мазур. У роботі вдосконалено методику статистичного оцінювання діяльності вищих навчальних закладів шляхом здійснення моніторингу якості надання освітніх послуг. Наведено результати статистичного аналізу стану та розвитку системи вищої освіти. Проведений аналіз існуючих інформаційних джерел щодо ринку праці та вищої освіти дозволив ученій дійти висновку про недостатність даних, які збирають та оприлюднюють органи статистики для визначення відповідності використання спеціалістів з вищою освітою спеціальностям, отриманим у вищому навчальному закладі. Це пов'язано з тим, що існуюча в Україні статистична звітність не передбачає обліку посад фахівців з вищою освітою, не висвітлює в повному обсязі рух спеціалістів з вищою освітою в розрізі спеціальностей, не відслідковує працевлаштування молодих спеціалістів та їх перерозподіл з урахуванням міграції [17].

В доробку вітчизняних учених наявні дослідження, присвячені вивченню досвіду становлення і розвитку системи моніторингу якості вищої освіти держав, які випереджають Україну в соціально-економічному розвитку. Організаційні засади забезпечення якості вищої освіти, особливості використання моніторингових процедур забезпечення якості у ВНЗ Ірландії з огляду на євроінтеграційні процеси розглядає Ю. Г. Запорожченко. При цьому оцінка якості вищої освіти, у т. ч. її моніторингового забезпечення, в нашій країні переконала автора в необхідності розроблення рекомендацій щодо використання зарубіжного досвіду для покращання функціонування вітчизняної системи забезпечення якості вищої освіти [13].

У присвяченому вивченню моніторингу якості природничо-наукової освіти в університетах США дослідженні Т.М.Олендр визначено основні етапи розвитку моніторингу якості вищої освіти США, виокремлено критерії та показники її якості за чотирма складовими (якість навчальних досягнень суб'єкта освітнього процесу, якість об'єкта надання освітніх послуг, якість процесу надання освітніх послуг,

якість результату діяльності освітньої системи). Розкрито сутність, етапи, напрями, види, рівні, основні методи та форми організації моніторингу, узагальнено прогресивні ідеї американського досвіду, рекомендовані до застосування в ході реформування вищої освіти України. Науковець розробила досконалу функціональну структуру моніторингу якості і, здійснивши на її основі принциповий зіставний аналіз вітчизняної та зарубіжної університетських систем, дійшла невтішного висновку, що в Україні умовно існують як зовнішній, так і внутрішній напрями моніторингу, однак реалізація обох складових часто носить формальний непублічний характер, а їх окремі види (професійний, громадський та моніторинг діяльності викладача студентами) фактично не використовуються у вітчизняній системі освіти [19].

Висновки. Узагальнення результатів здійсненого тематичного огляду дисертаційних досліджень дозволяє резюмувати, що питання моніторингу якості освіти хвилює вчених з різних галузей науки. При цьому фахівці з педагогіки, управління, економічних і технічних наук одностайно вказують як на низький рівень практичного вирішення проблеми в нашій державі, так і на відставання від світових тенденцій у розвитку наукової теорії.

Помітним є кількісне переважання робіт, присвячених питанням моніторингу якості навчання, фахової підготовки. Моніторинг якості вищої освіти України досліджувався, переважно на регіональному рівні. При цьому не лишаються непоміченими цікаві дослідження з економіки (зокрема статистики) та державного управління. Вчені ж педагоги чомусь обходять увагою цей аспект проблеми. Принципово важливо відзначити, що в усіх випадках автори віддають перевагу вивченню *моніторингу якості системи* освіти, тоді як *система моніторингу якості* освіти зостається мало дослідженою. Привертає увагу тяжіння до вивчення передового зарубіжного досвіду дослідників моніторингових технологій у сегменті загальної середньої освіти. Слід відзначити характерне для останнього десятиліття зростання інтересу вітчизняних науковців до різних напрямків функціонування вищої школи. Проте кількість робіт, присвячених вивченню моніторингу якості вищої освіти інших країн, лишається незначною. Проблема становлення і розвитку системи моніторингу якості вищої освіти Німеччини на рівні дисертаційного дослідження досі не вивчалася ніким, що є невиправданий з огляду на євроінтеграційний вибір України.

Характеристика професійної і вищої освіти Німеччини не вміщається в рамки цієї статті. Одначе стан економіки, розвитку науки й новітніх технологій, рівень життя народу і, врешті, всім відома й незрівнянно вища порівняно з нашими конкурентоздатність випускників німецьких вишів на світовому ринку праці є опосередкованим, але незаперечним свідченням переваг системи освіти цієї країни. Принагідно відзначимо, що матеріали, підготовлені нами до наступних публікацій, переконують у тому, що при всій неоднозначності система моніторингу якості професійної та вищої освіти ФРН є досить результативною.

З усього сказаного проситься висновок. Система моніторингу якості вищої освіти в нашій державі ще не сягнула своїх кращих часів, отож використання елементів прогресивного досвіду інших країн (у т. ч. Німеччини) на нинішньому етапі реформування освітньої галузі України видається нам цілком доречним.

Література та джерела

1. Андрейчук С.К. Державне управління реформуванням вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу: автореф. дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.01 – теорія та історія державного управління / Андрейчук Станіслав Казимирович; Львівський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при президентові України. – Львів, 2007. – 21 с.
2. Андрюшина О.В. Моніторинг якості загальної освіти в Сполучених Штатах Америки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Олена Владиславівна Андрюшина; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2014. – 20 с.
3. Артемчук Л.М. Комп'ютерне оцінювання професійних знань в структурі підготовки медичних сестер : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л.М.Артемчук; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2003. – 19 с.
4. Байдацька Н.М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталія Михайлівна Байдацька; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.
5. Білик О.О. Інформаційна технологія моніторингу якості загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. техн. наук: 05.13.06 – інформаційні технології / Білик Олег Олександрович; Черкаський державний технологічний університет. – Черкаси, 2009. – 19 с.
6. Білинська М.М. Державне управління галузевою стандартизацією в умовах реформування вищої медичної освіти в Україні: дис... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.02 – механізми державного управління / Білинська Марина Миколаївна; Національна академія державного управління при Президентові України. – К., 2004. – 250 с.
7. Білинська М.М. Державне управління галузевими стандартами в умовах реформування вищої медичної освіти в Україні: Монографія / Білинська М.М. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 246 с.
8. Гагаріна Н.П. Організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Гагаріна Наталія Павлівна; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2015. – 20 с.
9. Гусак А.Л. Моніторинг інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Гусак Анна Леонідівна; Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова. – К., 2012. – 20 с.
10. Денисенко А.О. Організація моніторингу у виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Анжела Олегівна Денисенко; Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.
11. Дроздова К. В. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до моніторингу фізичного стану молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Дроздова Катерина Валеріївна; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського». – Одеса, 2014. – 21 с.
12. Запорожченко Ю.Г. Система забезпечення якості вищої освіти в Ірландії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Юлія Григорівна Запорожченко; Київський університет імені Бориса Грінченка. – К., 2011. – 20 с.
13. Кічула М.Я. Розвиток моніторингу якості освіти у навчальних закладах Польщі (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Марія Ярославівна Кічула; Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2013. – 20 с.
14. Лалакулич М.Ю. Потенціал вищої освіти в активізації розвитку регіональних освітніх систем: автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.00.05 – розвиток продуктивних сил і регіональна економіка / Марія Юріївна Лалакулич; Ужгородський національний університет. – Ужгород, 2009. – 20 с.
15. Мазур Н.П. Формування готовності майбутніх учителів інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів профільної школи:

автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Мазур Наталія Петрівна; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2014. – 20 с.
16. Мазур Ю.В. Статистичне забезпечення управління регіональною системою вищої освіти: автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.00.10 − статистика / Юлія. Василівна Мазур; Державна академія статистики, обліку та аудиту. – К., 2009. – 19 с.
17. Макаренко І.Є. Дидактичні умови моніторингу якості процесу навчання у старшій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання / Ірина Євгеніївна Макаренко; МОНМС України, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 19 с.
18. Олендр Т.М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Олендр Тетяна Михайлівна; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Т., 2011. – 22 с.
19. Островерх О.О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Островерх Ольга Олександрівна; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди. – Харків, 2005. – 21 с.
20. Пермякова О. Г. Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Пермякова Ольга Григорівна; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Т., 2010. – 21 с.
21. Романенко Ю.А. Теоретико-методичні засади моніторингу результатів навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання / Юлія Анатоліївна Романенко ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2007. – 40 с.
22. Рябова З.В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Рябова Зоя Вікторівна; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2004. – 207 с.
23. Сіткар Т.В. Методика моніторингу фахових знань майбутніх вчителів технологій за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання / Тарас Вікторович Сіткар; Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 2013. – 18 с.
24. Шакун Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до моніторингу навчальних досягнень учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталія Вікторівна Шакун; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2009. – 20 с.
25. Шимків І.В. Моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Шимків Інна Василівна; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 20 с.

В статье изложены обобщенные результаты тематического анализа изученности проблемы мониторинга качества высшего образования Украины на уровне диссертационных исследований отечественных ученых. В поле зрения оказались работы по педагогическим, техническим, экономическим наукам и государственному праву. Внимание уделялось определению общего уровня теоретической обоснованности вопроса и изучению возможности (целесообразности) использования в практике реформирования отечественной высшей школы опыта других стран (прежде всего Германии).

Ключевые слова: мониторинг качества образования, система образования, управление качеством образования, система контроля, профессиональная подготовка, диссертационное исследование.

The results of the thematic analysis showing the state of study regarding problem (the quality monitoring of higher education in Ukraine) at the level of dissertation research by local scientists are summarized in the article. These have been considered by pedagogical and technical researches, researches *on economics and public law. The emphasis has been placed on determining the overall level of theoretical validity of the problem and exploring the possibility (feasibility) of use the foreign experience (primarily Germany) in the practice of national higher education. It has been found the the authors prefer to learn the monitoring of the education system quality, whereas the monitoring system of education quality remains under-researched. It has been noticed that the attention of researchers is being attracted to the study of advanced foreign experience on monitoring technologies in the segment of secondary education. However, the number of theses devoted to monitoring of higher education quality in other countries has remained low.*

Key words: *monitoring of education quality, educational system, education quality management, system of monitoring, professional training, dissertation research.*

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 37

Комп'ютерна верстка *Тополянський С.І.*

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 20.03.2015. Підписано до друку 26.03.2015.
Формат 60x84/8. Папір офс. Гарнітура Arial.
Друк різогр. Ум. друк. арк. 24,75
Тираж 300. Замовлення № 37.

Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців
виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія Зт №32 від 31 травня 2006 року