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

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 1 (38)

Ужгород – 2016

ISSN 2524-0609

УДК 371; 378; 364

Науковий вісник Ужгородського університету.

Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – Випуск 1 (38)

Редакційна колегія

Головний редактор:
Козубовська І.В. *доктор педагогічних наук, професор 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 за випуск:
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 соціології і соціальної роботи, 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 педагогіки і соціальної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка*
Товканець Г.В. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет*
Кіш Янош, *доктор психології, професор, Дебреценський університет, Угорщина*
Норман Джудіт, *доктор соціальної роботи, професор, Університет Брігам Янг, США*

Рецензенти:
Янкович О.І. *доктор педагогічних наук, професор*
Вегеш М.М. *доктор історичних наук, професор*

Адреса редакції:
88017, м.Ужгород, вул.Університетська, 14, факультет суспільних наук, кімн.218,
тел.: +38 (0312) 64-03-14, e-mail: f-susp@uzhnu.edu.ua
Офіційний сайт збірника: http://libuzhnu.brinkster.net/cat4.aspx?seria=6

Засновник і видавець збірника наукових праць − Ужгородський національний університет.
Адреса: 88000, м.Ужгород, вул.Підгірна, 46.

Збірник наукових праць видається з березня 1998 р., виходить двічі на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ № 7972 від 9 жовтня 2003 р.

Збірник наукових праць перереєстровано як друковане періодичне видання, включене до переліку наукових фахових видань України, галузі науки − педагогічні, що затверджений Наказом МОН України від 09.03.2016 р. № 241 (додаток 9, позиція 78).

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол №6 від 16 червня 2016 року

© Ужгородський національний університет, 2016

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

SCIENTIFIC HERALD OF UZHHOROD UNIVERSITY

Series

PEDAGOGY

SOCIAL WORK

Collection of Scientific Works

Issue 1 (38)

Uzhhorod – 2016

ISSN 2524-0609
УДК 371; 378; 364

Scientific Herald of Uzhhorod University.
Series: «Pedagogy. Social Work». – 2016. – Issue 1 (38)

Editorial Board

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

Deputy of Editor-in-Chief:
Bartosh Olena. *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Sociology and Social Work Department, Uzhhorod National University*

Editor of the issue:
Opachko Magdalyna. *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department, 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 Sociology and Social Work 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 Pedagogics and Social Work Department, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Gnatyuk*
Tovkanets Ganna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education, 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*

Reviewers:
Yankovych Oleksandr. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*
Vegesh Mykola. *Doctor of Historical Sciences, Professor*

Editorial address:
88017, Uzhhorod, Universitetska str., 14, Faculty of Social Sciences, room 218,
tel.: +38 (0312) 64-03-14, e-mail: f-susp@uzhnu.edu.ua

Official website: http://libuzhnu.brinkster.net/cat4.aspx?seria=6

Founder and publisher of collection of scientific articles − Uzhhorod National University.
Address: 88000, Uzhhorod, Pidhirna str., 46.

The series of scientific articles has been published since March 1998, is published twice a year.
State registration certificate series KV № 7972 dated by October 9, 2003

Collection of scientific articles is re-registered as a printed periodical edition, included in the list of scientific professional editions of Ukraine, the field of science − Pedagogy, approved by the Order of Ministry of Education of Ukraine dated by 09 March 2016, № 241 (annex 9, position 78).

Recommended to publication by the Scientific Council of Uzhhorod National University,
record №6 from June 16, 2016

© Uzhhorod National University, 2016

ЗМІСТ

Атрощенко Тетяна. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЕТНОПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 11
Бабинець Мирослава, Козубовська Ірина. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ДІЛОВОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ 15
Бабіч Ольга. КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ДИСКУРСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА 19
Бадер Світлана. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ЗМІСТОВНИЙ АСПЕКТ 23
Байбакова Ольга. МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США 27
Бартош Олена, Шандор Федір, Рюль Вікторія. ОКРЕМІ АСПЕКТИ РЕФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 31
Бескорса Олена, Павлович Ганна. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ГЕРМАНОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 37
Білик Наталія. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МЕДІАЦІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВРЕГУЛЮВАННЯ ШКІЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ 41
Богуцька Анастасія. РОЛЬ КОМІТЕТУ, КООРДИНАТОРІВ ГРУП І РЕСУРСИ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ 45
Бондар Тамара. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ: ЗАКОНОДАВЧИЙ АСПЕКТ 51
Бондаренко Сергій, Пилипишин Олег. ГУМАНІТАРНА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ У ВМНЗ 55
Бондаренко Наталія. СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКА ПОТРЕБА В КОНТЕКСТІ ВИРІШЕННЯ ЗАВДАНЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ ІЗ ПРОБЛЕМАМИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я 58
Борщ Костянтин. СТАВЛЕННЯ НАСЕЛЕННЯ УЖГОРОДА ДО ТРАНСФОРМАЦІЇ ТРАДИЦІЙНИХ СІМЕЙНО-ШЛЮБНИХ СТОСУНКІВ ТА ЦІННОСТЕЙ 63
Брижак Надія. ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФАХОВА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 67
Ванівська Олександра. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ 71
Винник Наталія. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 76
Гайдамашко Ірина. ТЕХНОЛОГІЇ ОПТИМІЗАЦІЇ ВЗАЄМОВІДНОСИН В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ 80
Герасимчук Володимир. ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ АВСТРО-УГОРЩИНИ НА ЗАКАРПАТТІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ 84
Гирила Ольга. ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ПОЗИТИВНОГО НАДБАННЯ ТА ПОЗИЦІОНУВАННЯ ВІД НЕГАТИВУ РОСІЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ 88
Годованець Наталія, Леган Вікторія. КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 94
Горішна Надія, Слозанська Ганна. ПРОГРАМИ ПОДВІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ 97
Гуменна Іванна. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ 101
Гусак Людмила, Гулівата Інна. МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ НА ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ВНЗ 105
Демешко Ігор. ПОЛІСЕМІЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТІ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ 108
Депчинська Іветта. МЕТОДИ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ 112
Дідо Наталія. ДО ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ 116
Дроздова Вероніка. ЗАСТОСУВАННЯ КООПЕРОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК РІЗНОВИДУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ 120
Желанова Вікторія. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДОШКІЛЬНИКА: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА 123

Зоря Юлія. РОЛЬ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ 126
Канюк Олександра. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 130
Кас'яненко Оксана. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ СЛУХУ В ДНЗ 134
Кіш Надія. ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ 138
Кобаль Василь. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УГОРЩИНИ 142
Козак Мирослава. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ 146
Козубовська Ірина, Атрощенко Тетяна. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 150
Козубовський Ростислав. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНИХ ПРОЯВІВ НА МІЖЕТНІЧНОМУ ГРУНТІ ТА ЇХ ПРОФІЛАКТИКА 154
Корнюш Ганна. ПРОПОЗИЦІЇ М.М. ЛАНГЕ ЩОДО РЕОРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІКИ В ЖІНОЧИХ ГІМНАЗІЯХ КІНЦЯ ХІХ СТ. 157
Кравчина Тетяна. АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 161
Лещук Галина. СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОЯВІВ МОБІНГУ У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 165
Ліба Оксана. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 168
Лучкевич Вікторія. ДІЯЛЬНІСТЬ МІЖНАРОДНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ФРАНКОФОНІЇ У ФОРМУВАННІ СУЧАСНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 172
Марфинець Надія. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА МАТЕРІАЛІ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА 176
Мільчевська Ганна. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 180
Місько Наталія. МЕТОДОЛОГІЯ МОДЕЛЮВАННЯ НАУКОВОГО ТЕЗАУРУСУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ 183
Назарук Віктор. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ 187
Ніколаєску Інна. СУЧАСНІ ОСВІТНІ ВЕБ-САЙТИ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ 190
Онищук Анжела. ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 194
Опачко Магдалина. ДІАГНОСТИКА КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ 198
Палагнюк Марко, Лімбах Федір, Палагнюк Ірина. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ У ВИЩОМУ ПРАВООХОРОННОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 203
Паржницький Олександр. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 208
Повідайчик Оксана, Варга Наталія. РОЛЬ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ 212
Поліщук Віра. СОЦІАЛЬНА РОБОТА З БІЖЕНЦЯМИ 215
Попадич Олена, Мордяк Ярина. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В НАУКОВИХ ПІДХОДАХ 219
Попович Ірина. РЕАЛІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПАРАДИГМИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 223
Потюк Ірина. ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛІ КОМПЕТЕНТНОГО СТУДЕНТА У ЗМІСТІ СУЧАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 226
Рабійчук Сергій. ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 230
Ратинська Оксана. СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ 233
Рідкодубська Анна. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 238
Рудніцька Катерина. СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД», «КОМПЕТЕТЕНТНІСТЬ», «КОМПЕТЕНЦІЯ», «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СВІТЛІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ 241

Середа Ірина. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТАЙ-БО АЕРОБІКИ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМ.В.ГНАТЮКА 245
Сивохоп Едуард, Маріонда Іван, Товт Валерій. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОПІЗНАННЯ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 248
Скорнякова Олена. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 253
Слободянюк Олена. КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ..... 258
Смук Оксана. СЕНС БУТТЯ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ФЕНОМЕН 262
Сойма Наталія. ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ В АДАПТАЦІЇ 265
Стойка Олеся. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ США В УКРАЇНІ 269
Стремецька Вікторія. ТЮРЕМНА ТА ПОСТПЕНІТЕНЦІАРНА БЛАГОДІЙНІСТЬ ЖІНОК У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. 272
Талалай Юлія. МОВНА ОСВІТА В АВСТРІЇ: ПРОПАГАНДА МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ 276
Терещук Віта. ВІРТУАЛЬНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: СУТНІСТЬ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЙОГО СТВОРЕННЯ..... 279
Тимофєєва Оксана. ЗМІСТ І МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН..... 284
Товканець Ганна. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 290
Товканець Оксана. ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ 293
Трубачева Світлана, Чорноус Оксана. МЕТАПРЕДМЕТНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ..... 298
Туряниця Василь, Туряниця Вікторія. САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ВИД ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ФАКТОР МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 302
Химченко Олена. ОСОБЛИВОСТІ ВИМІРУ РЕЗУЛЬТАТІВ КУЛЬТУРНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... 306
Хмуринська Тетяна. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ ТА БЕЗДОГЛЯДНОСТІ ДІТЕЙ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ РЕАБІЛІТАЦІЇ..... 309
Царик Ольга. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ГАЛИЧИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ..... 312
Чейпеш Іванна, Кухта Марія. ТРАНСФОРМАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОСТІ Й ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 316
Черепаня Наталія. ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВЗАЄМОДІЇ З СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ..... 319
Човрій Маріанна, Сухацька Леся. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ 323
Швець Тетяна. СУЧАСНИЙ СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНИЙ ПОРТРЕТ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ 327
Шиманська Марія. СОЦІАЛЬНА НЕРІВНІСТЬ ТА ОСВІТА: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ 330
Щурова Наталія. РОЛЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ЗМІЦНЕННІ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ 334
Якубова Людмила. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 337
Яцишина Ольга, Мельничук Ірина. ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ 342

CONTENTS

Atroshchenko Tetiana. THEORETICAL ASPECTS OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY IN ETHNO PEDAGOGIC ENVIROMENT OF PRIMARY SCHOOL....11
Babynets Myroslava, Kozubovska Iryna. MODERN TECHNOLOGY IN TRAINING OF FUTURE MANAGERS FOR THE FOREIGN LANGUAGE BUSINESS COMMUNICATION....15
Babich Olga. CRITERIA AND LEVELS OF FUTURE BORDER GUARD OFFICER'S COMMUNICATIVE AND DISCURSIVE CULTURE FORMING....19
Bader Svitlana. SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF JUNIOR STUDENT SOCIALIZATION: CONTENT ASPECT....23
Baibakova Olga. INTERCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONALISM OF A SOCIAL WORKER IN THE USA....27
Bartosh Olena, Shandor Fedir, Riul Viktoria. SOME ASPECTS OF REFORMING THE SOCIAL WORK ORGANIZATION AND TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN GREAT BRITAIN....31
Beskorsa Olena, Pavlovych Hanna. DIDACTIC GAME AS A METHOD OF FORMING OF GERMAN-SPEAKING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN....37
Bilyk Nataliia. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF MEDIATION AS SOCIAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF SOLVING THE SCHOOL CONFLICTS....41
Bogutska Anastasiya. THE ROLE OF THE COMMITTEE, SUPPORTING THE GROUP CONVENORS AND RESOURCES OF THE UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE IN THE UK....45
Bondar Tamara. TRENDS IN INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA: LEGISLATURE....51
Bondarenko Serhiy, Pylypyshyn Oleh. HUMANITARIAN COMPONENT OF EDUCATION AT HIGHER MEDICAL INSTITUTIONS....55
Bondarenko Nataliia. SOCIAL SUPPORT AS THE UNIVERSAL HUMAN NEED IN THE CONTEXT OF SOLVING THE PROBLEM OF SOCIAL WORK WITH PEOPLE WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS....58
Borshch Kostyantyn. ATTITUDE OF UZHGOROD POPULATION TO THE TRANSFORMATION OF TRADITIONAL FAMILY-MARRIAGE RELATIONSHIPS AND VALUES....63
Brizhak Nadia. PROFESSIONAL MOBILITY AS THE FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL QUALITY....67
Vanivska Oleksandra. IMPLEMENTATION OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL....71
Vynnyk Natalia. USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF READINESS OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN SPORTS AND RECREATIONAL ACTIVITIES OF SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS....76
Haidamashko Iryna. TECHNOLOGIES OPTIMIZATION OF RELATIONSHIPS IN STUDENTS GROUPS....80
Gerasymchuk Volodymyr. PECULIARITIES OF EDUCATIONAL POLICY OF AUSTRIA-HUNGARY IN TRANSCARPATHIAN REGION IN THE SECOND HALF OF XIXTH CENTURY....84
Hyryla Olha. EXTRAPOLATION OF POSITIVE ACHIEVEMENTS AND POSITIONING OF RUSSIAN NEGATIVE EXPERIENCE IN PREPARING PUPILS FOR FAMILY LIFE IN EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE....88
Hodovanets Nataliya, Lehan Viktoriia. COGNITIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING....94
Horishna Nadia, Slozanska Hanna. DUAL DEGREE PROGRAMS IN SOCIAL WORK: ANALYSIS OF THE USA AND GREAT BRITAIN EXPERIENCE....97
Humenna Ivanna. THE STRUCTURE OF FUTURE DOCTORS READYNESS FOR THE PROFESSIONAL COMMUNICATION....101
Husak Ludmyla, Hulivata Inna. MATHEMATICAL MODELING AS MEANS OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ORIENTED TRAINING AT ECONOMIC DEPARTMENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS....105
Demeshko Igor. POLYCEMY OF TERMINOLOGICAL APPARATUS OF THE COMPETENCE PARADIGM IN EDUCATION: CURRENT STATE OF THE PROBLEM....108
Depchinska Ivetta. METHODS AND FORMS OF HUMANITARIAN EDUCATION IN THE SCHOOLS OF THE PIDKARPATSKA RUS....112
Dido Natalya. TO THE ISSUE OF PHRASAL VERBS TEACHING IN THE ENGLISH LANGUAGE....116
Drozdova Veronika. APPLICATION OF COOPERATIVE EDUCATION AS A KIND OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHERS OF THE INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION....120
Zhelanova Viktoriya. FUTURE TEACHER'S READINESS TO DEVELOPMENT OF PRESCHOOLER'S CREATIVE POTENTIAL: THE NATURE AND STRUCTURE....123

Zorya Yulia. THE ROLE OF TELECOMMUNICATION PROJECTS IN PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PUPILS....126
Kanyuk Oleksandra. MODERN APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS....130
Kasianenko Oksana. FEATURES OF TEACHING OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES IN KINDERGARTEN....134
Kish Nadiia. PRINCIPLES OF FORMATION OF CULTURE OF FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION OF ENGINEERS-TO-BE....138
Kobal Vasyl. THE HISTORICAL RETROSPECTIVE OF THE MOBILITY OF STUDENTS AND TEACHERS IN HIGHER EDUCATION IN HUNGARY....142
Kozak Myroslava. LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS....146
Kozubovska Iryna, Atroshchenko Tetiana. TRAINING OF PEDAGOGIC STAFF IN THE SYSTEM OF DISTANCE EDUCATION OF GREAT BRITAIN....150
Kozubovskyy Rostysav. FEATURES OF DEVIANT MANIFESTATIONS BASED ON ETHNICITY AND THEIR PREVENTION....154
Korniush Hanna. MYKOLA LANGE'S SUGGESTIONS FOR REORGANIZING PEDAGOGY TEACHING IN WOMEN'S GYMNASIUMS OF THE LATE XIX CENTURY....157
Kravchyna Tatiana. ART-TECHNOLOGY AT ENGLISH CLASSES....161
Leshchuk Halyna. SOCIAL ASPECTS OF MOBBING IN PROFESSIONAL ENVIRONMENT....165
Liba Oksana. THEORETICAL BASICS OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES WITHIN TEACHING MATHEMATICS AT ELEMENTARY SCHOOL....168
Luchkevych Viktoria. ACTIVITIES OF INTERNATIONAL ORGANIZATION OF FRANCOPHONIE IN THE FORMATION OF MODERN EUROPEAN CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE....172
Marfynets Nadiya. PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS ON THE MATERIAL OF LITERARY LOCAL HISTORY....176
Milchevska Anna. PERSONAL SELF-REALIZATION AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM....180
Misko Natalia. METHODOLOGY OF MODELING THE SCIENTIFIC THESAURUS OF HOME EDUCATION MANAGEMENT THEORY....183
Nazaruk Viktor. PECULIARITIES OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES USAGE WITHIN TRAINING OF DOCTORS-TO-BE....187
Nikolaesku Inna. MODERN EDUCATIONAL WEB-SITES AS MEANS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SELF-REALIZATION OF A TEACHER OF POSTGRADUATE EDUCATION....190
Onyshchuk Angela. THE INFLUENCE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES USAGE ON THE FORMATION OF FUTURE TRANSLATORS' READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY....194
Opachko Magdalyna. DIAGNOSTICS OF COGNITIVE STYLES OF PUPILS IN THE PROCESS OF PHYSICS STUDYING....198
Palahniuk Mark, Limbakh Fedir, Palahniuk Iryna. PECULIARITIES OF CONDUCTING SEMINARS AT HIGHER EDUCATIONAL LAW ENFORCEMENT INSTITUTIONS....203
Parzhnytskyi Oleksandr. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE QUALIFIED WORKERS AS A PEDAGOGICAL ISSUE....208
Povidaychyk Oksana, Varga Natalia. ROLE OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS' READINESS TO RESEARCH WORK....212
Polishchuk Vira. SOCIAL WORK WITH REFUGEES....215
Popadych Olena, Mordyak Yarina. PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE FUTURE MANAGER OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN SCIENTIFIC APPROACHES....219
Popovich Iryna. IMPLEMENTATION OF RESEARCH PARADIGMS IN PEDAGOGIC EDUCATION OF GREAT BRITAIN....223
Potiuk Iryna. THE MAIN PECULIARITIES OF A MODEL OF A GOOD LANGUAGE LEARNER IN THE CONTEXT OF PROFESSIONALLY DIRECTED EXPERTS' TRAINING....226
Rabiychuk Serhii. HEALTH IN THE SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE PROFESSIONALS IN SOCIAL SPHERE....230
Ratynska Oksana. SOCIAL PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS....233
Ridkodubska Anna. ANALYSIS OF DEVELOPMENT PROBLEM OF PROFESSIONAL MOBILITY OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN SCIENTIFIC LITERATURE....238
Rudnitska Kateryna. THE ESSENCE OF CONCEPTS OF «COMPETENCE APPROACH», «COMPETENCY», «COMPETENCE», «PROFESSIONAL COMPETENCY» IN THE LIGHT OF MODERN EDUCATION PARADIGM....241

Sereda Iryna. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USING TAE BO AIROBICS IN THE COURSE OF PHYSICAL EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT STUDENTS OF TERNOPIL NATIONAL PEDAAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER VOLODYMYR HNATYUK 245
Syvokhop Eduard, Marionda Ivan, Tovt Valeriy. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SELF-COGNITION OF A PHYSICAL CULTURE SPECIALIST IN THE PROCESS OF STUDYING AT A HIGH SCHOOL 248
Skornyakova Olena. THEORETICAL FOUNDATIONS OF COMPETITIVENESS FORMATION OF FUTURE IT-SPECIALISTS 253
Slobodianiuk Olena. CRITERIA−LEVEL BASED APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS 258
Smuk Oksana. THE MEANING OF LIFE AS A PERSONAL PHENOMENON 262
Soima Natalia. PSYCHOLOGICAL COUNSELING AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL SOCIAL WORK WITH CHILDREN HAVING IMPAIRED ADAPTATION 265
Stoyka Olesya. THE POSSIBILITIES OF EXPERIENCE USAGE OF THE USA HIGHER EDUCATION FUNCTIONING IN UKRAINE 269
Stremetska Viktoria. WOMEN'S PRISON AND POST-PENITENTIARY PHILANTHROPY IN THE XIXth - EARLY XXth CENTURY 272
Talalay Yuliya. LANGUAGE EDUCATION IN AUSTRIA: PROPAGANDA OF MULTILINGUALISM 276
Tereshchuk Vita. VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT: ESSENCE AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ITS CREATION 279
Tymofieieva Oksana. CONTENT AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON FORMATION SOCIAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS' IN THE PROCESS OF LEARNING THE HUMANITIES 284
Tovkanets Hanna. THEORETICAL ASPECTS OF LEGAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS 290
Tovkanets Oksana. PROBLEMS OF TRAINING OF EDUCATION MANAGEMENT IN MODERN PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL LITERATURE 293
Trubacheva Svitlana, Chornous Oksana. META-SUBJECT ACTIVITY OF PUPILS IN CONDITIONS OF PROFILE TRAINING 298
Turyanytsya Vasily, Turyanytsya Victoria. INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A KIND OF CREATIVE ACTIVITY, FACTOR OF MODERNIZATION AND TRAINING QUALITY OF HIGHER EDUCATION 302
Khimchenko Olena. FEATURES OF RESULTS MEASURING OF CULTURAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS 306
Hmurynska Tetiana. THE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF CHILDREN'S HOMELESSNESS AND NEGLECT AND FEATURES OF THEIR REHABILITATION 309
Tsaryk Olga. FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHILOLOGISTS-TEACHERS IN GALICIA IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY 312
Cheypesh Ivanna, **Kukhta Maria.** TRANSFORMATION OF DIDACTIC PRINCIPLES OF CULTURE-CORRESPONDENCE AND MULTICULTURALISM IN THE LEARNING PROCESS OF A FOREIGN LANGUAGE 316
Cherepanya Nataliya. EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN COOPERATION WITH THE SOCIAL ENVIRONMENT 319
Chovriy Mariana, Sukhatska Lesya. PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF UKRAINIAN FOLKLORE MUSIC 323
Shymanska Maria. SOCIAL INEQUALITY AND EDUCATION: HISTORICAL ASPECRTS 327
Shvets Tetyana. CONTEMPORARY SOCIAL-DEMOGRAPHIC PROFILE OF JUVENILE OFFENDERS 330
Shchurova Natalia. THE ROLE OF HEALTH PRESERVING ENVIRONMENT OF SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SCHOOLCHILDREN HEALTH STRENGTHENING 334
Yakubova Lyudmyla. FEATURES METHODOLOGICAL WORK OF A SOCIAL TEACHER IN SECONDARY SCHOOLS 337
Yatsyshyna Olha, Melnychuk Iryna. LIBERAL TRAINING OF DOCTORS-TO-BE: PHILOSOPHICAL ASPECT 342

УДК 378:371.13:39:316.72

Атрощенко Тетяна Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЕТНОПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто теоретичні аспекти готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності в етнопедагогічному середовищі початкової школи. Визначається роль середовища у формуванні особистості, педагогічний потенціал середовища. Обґрунтовується суть поняття «етнопедагогічне середовище», виділяються його основні функції. Акцентується увага на тому, що в умовах етнопедагогічного середовища професійна готовність вчителя початкової школи набуває більшої складності і вимагає врахування специфічних факторів.

Ключові слова: етнопедагогіка, етнопедагогічна компетентність, етнопедагогічне середовище, педагогічний вплив середовища, поліетнічне середовище.

Вступ. Зміни, що відбуваються в суспільстві пробудили історичну свідомість народу, примусили багато чого переоцінити в нашому минулому з позиції наукової об'єктивності. Сьогодні відроджуються знехтувані раніше педагогічні цінності. Різко актуалізується звернення до культурно-історичного спадку кожного народу, який відображає культуру, традиції, звичаї, національну самосвідомість. В певних умовах педагогічна практика різних етносів може виступати потенційним джерелом розвитку процесу підготовки до життя майбутнього покоління.

Не дивлячись на різномовність, відстані, століття, ідеали людини, закони виховання в народній педагогіці подібні, єдині. Пріоритет людських цінностей – це саме те, що лежить в основі інтересу до народної педагогіки, який відроджується.

Досвід народного виховання є предметом вивчення одного із напрямів педагогічної науки – етнопедагогіки. Етнопедагогіка є наукою, яка відроджує гуманні, прогресивні традиції народного виховання, визначає умови, які будуть оптимальні для зв'язку педагогічного досвіду минулих поколінь з сучасною науковою теорією [3].

Інтерес до цієї науки на сучасному етапі розвитку нашого суспільства пояснюється тим, що виникаючі на національному ґрунті конфлікти у всіх регіонах нашої країни викликають необхідність вдосконалення невід'ємної частини системи освіти – підготовки студентів до роботи в поліетнічному регіоні.

Вивчення і впровадження в практику технології підготовки студентів педагогічних вузів до професійної діяльності в умовах етнопедагогічного середовища в поліетнічному регіоні з урахуванням виховних традицій різних етносів, а також збереження і збагачення величезного досвіду минулого, виробленого в умовах природного розвитку – серйозне педагогічне завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки студентів педагогічного вузу до професійної діяльності в етнопедагогічнму середовищі поліетнічного регіону частково розкрито в таких аспектах: дослідження етнопедагогіки як науки (Г.Волков, Н.Дем'яненко, В.Євтух, А.Марушкевич, М.Стельмахович В.Чепак та ін.); особливості формування полікультурної компетенції студентів різних спеціальностей (Е.Бахіча, М.Ваксман, Л.Воротняк, О.Грива, О.Гуренко, Л.Гончаренко, Ю.Рябова, О.Ткаченко, К.Юр'єва, Н.Якса та інші); питання взаємовпливу поліетнічного середовища та особистості (Ю.Бромлей, І.Кон, А.Льовочкіна, М.Михайлова, О.Муляр, Н.Кічук, Н.Семенів та інші). Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти розкриваються в дослідженнях О.Біди, І.Беха, С.Власенко, Р.Гильмеєвої, А.Глузмана, І.Зязюна, А.Кузьмінського, С.Мамрич та ін.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти готовності студентів педагогічного вузу до професійної діяльності в етнопедагогічному середовищі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Соціальне формування особистості визначається самим суспільством, економічними, культурно-історичними, політичними і побутовими умовами, тобто середовищем в широкому змісті цього слова. За визначенням В.Г.Бочарової, суспільне середовище це сукупність природних і соціальних умов, в яких протікає розвиток і діяльність людського суспільства, виступає в якості необхідної умови його становлення і розвитку, визначає конкретний тип поведінки індивіда [2, с.45].

Особистість включається в процес спілкування і стосунків з оточуючими людьми, речами, явищами в ході набуття соціального досвіду. Свідомість людини, весь її духовний світ формується в результаті взаємозв'язку її життєвого укладу, певним соціальним середовищем і цілеспрямованим вихованням: «Оточуюче середовище, в широкому розумінні цього слова є резервуаром тих активностей, які, діючи на властивості людського організму, що передаються по спадковості, викликають в ньому цілий ряд спадкових змін, які разом з першими утворюють конкретний тип поведінки» [5, с.12].

Процес взаємодії середовища і особистості носить двосторонній характер: з одного боку – серед-

© Атрощенко Т.О.

овище через свої структурні елементи впливає на формування особистості; з іншого боку – особистість, вступаючи в соціальні стосунки з іншими особистостями, предметами і явищами, створює це середовище, надаючи йому певної соціальної якості.

Потреба в керівництві цілісним, безперервним процесом формування і розвитку особистості свідчить про необхідність розгляду середовища як єдності всіх сфер її життєдіяльності, тому будь яка педагогічна система є відкритою, взаємопов'язаною з середовищем.

При забезпеченні правильної взаємодії цілеспрямованого педагогічного процесу і явищ середовища, педагогічно розумної організації оточуючого середовища можна якісно покращити виховний вплив, оптимально використовуючи педагогічний потенціал середовища.

Під педагогічним потенціалом середовища ми розуміємо «єдність кількісних і якісних педагогічних можливостей системи, які актуалізуються як в результаті його саморозвитку, так і при створенні сприятливих зовнішніх умов» [1, с.41]. Слід уточнити, що не тільки «кількісні і якісні», а також і особистісні, тому що саме особистість визначає, що для неї буде потенціалом розвитку в тому чи іншому середовищі.

Важливо відмітити, що чітко окресленого педагогічного середовища не існує. Елементи педагогічного середовища присутні практично у всіх інших видах мікросередовища.

Таким чином, соціалізація – спосіб історичного розвитку особистості у всій повноті змісту її родових сил, при цьому важливу роль в розвитку особистості відіграє національно-етнічне середовище, звичаї, традиції, стиль життя, іншими словами, моно чи полінаціональне оточення. Етнічні особливості середовища накладають відбиток на особистість людини, на її характер, свідомість, на стосунки з людьми своєї та іншої національності, а етнічна приналежність людини визначається культурою, мовою, які вважаються рідними.

Аналіз етнопедагогічної специфіки дає змогу визначити поняття «етнопедагогічне середовище», яке ми трактуємо як частину педагогічного середовища, яка оточує особистість, позитивно чи негативно впливаючи на її розвиток, являє собою сукупність всіх умов життя з врахуванням етнічних особливостей місця проживання, які виражаються у світогляді людей, їхній поведінці, народних традиціях, обрядах, фольклорі, святах, побуті тощо.

Відповідно, можемо виділити функції етнопедагогічного середовища: формування особистості людини – носія своєї національної культури; формування людини, здатної привласнювати і засвоювати традиції, культуру, мову інших націй; формування людини як суб'єкта і носія міжнаціональної культури.

Аналізуючи питання етнопедагогіки можна зробити наступний висновок: використовуючи педагогічний потенціал народної педагогіки, можна успішно вирішувати багато проблемних питань освіти.

Вимоги до вивчення етнопедагогічного середовища: системний підхід, бачення етнопедагогічного середовища в динаміці (так як це система сукупності різноманітних факторів, що постійно розвивається), практичне орієнтування (дослідник повинен чітко уявляти те, що досліджує); послідовність і системність; толерантне відношення до всіх етносів; розвиток культури міжнаціонального спілкування; прогностичний підхід; науково-обґрунтований підхід; врахування індивідуальних та етнопсихологічних особливостей особистості.

У науковій літературі можна виділити два підходи до визначення поняття «готовність»: 1) розуміння готовності як певного психічного стану; 2) розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості.

Відмітимо, що на сьогодні у визначенні структурних компонентів готовності теж не існує єдиної думки. На думку А.Ліненко, готовність, з одного боку, є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна); з іншого -операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога. В.Сластьонін у професійній готовності педагога до виховної роботи теж виокремлює два взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний). Залежно від досліджуваного напрямку професійно-педагогічної діяльності науковцями визначаються різні сукупності компонентів готовності.

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає можливість визначити основні компоненти готовності до педагогічної діяльності. Передусім це мотиваційно-цільовий компонент, який виокремлюється практично всіма авторами і передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо. Наступний компонент визначимо як змістово-операційний, до якого належать система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності. Проте зауважимо, що в авторському трактуванні ці компоненти або відокремлюються (І.Вужина, О.Пєхота), або мають інше найменування: змістовий і діяльнісний (С.Литвиненко), змістовий і процесуально-діяльнісний (І.Гаврик) тощо [7].

Професійна готовність є необхідною умовою успішного виконання професійної діяльності фахівця; вона інтегрує психологічні і особистісні характеристики, якості і властивості особистості, які зумовлені системою професійних вимог до фахівця. Така готовність може бути результатом тільки спеціально організованого процесу підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності.

В умовах етнопедагогічного середовища початкової школи професійна готовність вчителя набуває більшої складності, що пов'язано з необхідністю врахування таких факторів: збереження і розвиток національної самобутності; максимальне врахування інтересів кожної нації, етнічної групи; толерантність до проявів інокультурності, спрямованість на толерантну взаємодію з представниками інших етнічних культур; прагнення до самовизначення у сфері міжкультурної комунікації, етнопедагогічна спрямованість особистості педагога.

Отже, готовність до професійної діяльності в етнопедагогічному середовищі ми розуміємо як складну, цілісну, динамічну систему, яка поєднує комплекс мотиваційних, когнітивних, гностичних та інших компонентів, адекватних вимогам до педагогічної ді-

яльності. Вона сприяє удосконаленню професійної майстерності. Від неї залежить здатність учителя жити й діяти в умовах полікультурного середовища. Сформована готовність вчителя до професійної педагогічної діяльності в суспільстві, де проживають носії різних культур, вказує на рівень розвитку полікультурної компетентності вчителя.

Визнання пріоритетності саме особистісної складової в структурі означеної готовності орієнтує на: формування в майбутніх учителів адекватного сприйняття складних соціокультурних реалій сучасності та найбільш вірогідних сценаріїв майбутнього; подолання у свідомості майбутніх педагогів тенденцій до редукціонізму, етноцентризму, ізоляціонізму, що здатні перешкоджати виконанню вчителем своїх професійних функцій стосовно соціальної адаптації молодого покоління в поліетнічному суспільстві та взаємодії зі строкатим в етнокультурному відношенні соціальним оточенням.

Вивчення етнопедагогічної специфіки середовища для підготовки студентів педагогічного вузу передбачає вияснення сутності поняття «етнопедагогічна компетентність фахівця», формування якої є, на наш погляд, головною метою і завданням сучасної вищої освіти.

Ткаченко О.М. розглядає етнопедагогічну компетентність фахівця в галузі освіти як різновид педагогічної компетентності та складову педагогічного професіоналізму, особистісне утворення, що віддзеркалює опанування вчителя-вихователя досвідом народної педагогіки, в якій закріплено, на думку багатьох дослідників, гуманістичні та життєздатні ідеали, цінності певного етносу, гармонійність соціальних стосунків між поколіннями.

Етнопедагогічна компетентність − це сформована на основі етнопедагогічної культури якість фахівця, що забезпечує можливість вирішення відповідних професійних завдань [8, с.202].

Поділяємо думку дослідниці, що компетентнісний, системний і синергетичний підходи у визначенні етнопедагогічної компетентності зумовлюють розгляд етнопедагогічної компетентності як цілісної особистісної характеристики фахівця в галузі освіти у єдності таких основних компонентів: когнітивного (володіння знанням змісту компетентності у вигляді етнопедагогічних фактів, понять, теорій, технологій), мотиваційно-ціннісного (виявляє ставлення до змісту етнопедагогічної компетентності в системі професійних потреб, мотивів, ідеалів, інтересів, цінностей), операційно-технологічного (досвід прояву етнопедагогічної компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних педагогічних ситуаціях), індивідуально-особистісного (емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву етнопедагогічної компетентності, важливі особистісні якості та утворення, зокрема відповідальність, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, спостережливість, емпатійність, ерудованість, індивідуальний стиль тощо) компонентів.

Структурними компонентами такої компетентності є: полікультурна грамотність, уміле використання знань з полікультурності, вмінь та навичок у педагогічній діяльності, професійно-особистісні якості вчителя.

Визнання пріоритетності саме особистісної складової в структурі означеної готовності орієнтує на:

- формування в майбутніх учителів адекватного сприйняття складних соціокультурних реалій сучасності та найбільш вірогідних сценаріїв майбутнього;
- подолання у свідомості майбутніх педагогів тенденцій до редукціонізму, етноцентризму, ізоляціонізму, що здатні перешкоджати виконанню вчителем своїх професійних функцій стосовно соціальної адаптації молодого покоління в поліетнічному суспільстві та взаємодії зі строкатим в етнокультурному відношенні соціальним оточенням [9, с.159].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Етнопедагогічна компетентність є різновидом професійної компетентності педагога, що передбачає оволодіння ним системою етнопедагогічних знань, ціннісних відношень, умінь грамотного оперування надбаннями світової народної педагогічної культури з метою ефективної організації навчально-виховного процесу, реалізації гуманістичної спрямованості своєї професійної діяльності та оптимального вияву власного творчого потенціалу.

Саме цей різновид професійної компетентності забезпечує конкурентоспроможність педагога, його професійну гнучкість і адаптивність в умовах сучасних міграційних процесів, тенденції до актуалізації в якості захисної реакції людської психіки етнічних цінностей, етнічної самоідентифікації тощо.

Особистісний компонент готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності в етнопедагогічному середовищі початкової школи спричинює пошук адекватних, нових завдань, організаційних форм і методів освітньої діяльності. В першу чергу, йдеться про форми і методи формування в майбутніх учителів міжетнічної толерантності, культури міжнаціонального спілкування, культури взаємодії з представниками різних етносів.

Список використаної літератури

1. Аморкина Е.А. Ценности толерантности в среде современных школьников / Е.А.Аморкина // Народная школа. – 2004. – № 4. – С.40-42
2. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы /В.Г.Бочарова. – М., 1994. – 208 с.
3. Євтух В.Б. Етнопедагогіка. Ч.І: Навч. Посібник / [В.Б.Євтух, А.А.Марушкевич, Н.М.Дем'яненко, В.В.Чепак]. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2003. – 149 с.
4. Карпенчук С.Г. Ідеї А.С.Макаренка в контексті вивчення предмета дослідження сучасної педагогіки //Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць РДГУ. – Рівне, 2000. – Вип. 12/1. – С.83-86
5. Педагогическая энциклопедия /Под.ред. Каирова И.А. – М., 1984. – Т.4. – 912 с.
6. Романенко Н. Сучасна парадигма створення полікультурного середовища навчального закладу / Н.Романенко // Наука і освіта. − 2012. − № 5. − С.61-63
7. Садова Т.А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок /Т.А.Садова

//Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2010. – № 1. – С.186-192
8. Ткаченко О. Деякі питання формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / О.Ткаченко //Проблеми підготовки сучасного вчителя № 10 (Ч. 2), 2014. – С.200-205
9. Юр'єва К. Інтерактивні технології в етнопедагогічній підготовці майбутніх учителів / К. Юр'єва //Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 36, 2011. – С.154-161

Стаття надійшла до редакції 26.04.2016 р.

Атрощенко Татьяна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики дошкольного и начального образования
Мукачевского государственного университета, г.Мукачево, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены теоретические аспекты готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в этнопедагогической среде начальной школы. Определяется роль среды в формировании личности, педагогический потенциал среды. Обосновывается суть понятия «этнопедагогическая среда», выделяются ее основные функции. Акцентируется внимание на том, что в условиях етнопедагогической среды профессиональная готовность учителя начальной школы приобретает большую сложность и требует учета специфических факторов.

Ключевые слова: этнопедагогика, этнопедагогическая компетентность, этнопедагогическая среда, педагогическое воздействие среды, полиэтническая среда.

Atroshchenko Tetiana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Pedagogic of Preschool and Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

THEORETICAL ASPECTS OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY IN ETHNO PEDAGOGIC ENVIROMENT OF PRIMARY SCHOOL

Nowadays the earlier forgotten pedagogical values are being revived. Analysis of ethno pedagogic peculiarity makes it possible to define the term "ethno pedagogical environment", which can be treated as a part of the educational environment, surrounding a person, positively or negatively affecting its development. It is a set of living conditions, taking into account ethnic characteristics of inhabitants, which are expressed in the outlook of people, their behavior, folk traditions, rituals, folklore, festivals, mode of life and so on. In terms of ethno pedagogical environment of the primary school, professional readiness of a teacher acquires a greater complexity, due to the need of considering the following factors: the preservation and development of national identity; maximal including of the interests of every nation, ethnic group; the display of tolerance towards the inter-culture, tolerant direction onto the interaction with the representatives of other ethnic groups; the desire for self-determination in the field of intercultural communication, ethno pedagogical orientation of the teacher's personality. Hence, the readiness for professional activity in ethno pedagogical environment we treat as a complex, integrated, dynamic system that combines a set of motivational, cognitive, gnostic and other components, appropriate to requirements of educational activity.

Key words: ethno pedagogic, ethno pedagogical competence, ethno pedagogical environment, educational impact of environment, multi-ethnic environment.

УДК 371.13.81

Бабинець Мирослава Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
Ужгородський торгівельно-економічний інститут, м.Ужгород, Україна

Козубовська Ірина Василівна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра педагогіки і психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ДІЛОВОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

В статті розглядаються питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів, зокрема, наголошується на необхідності володіння сучасними менеджерами вміннями іншомовного ділового спілкування. Аналізуються найбільш поширені навчальні технології (проблемного навчання, проективні, групової навчальної роботи, концентрованого навчання, інтерактивні технології, кейс–метод).

Ключові слова: менеджер, професійна підготовка, технології навчання, іншомовне ділове спілкування, професійна діяльність.

Вступ. Інтеграція України в світову спільноту вимагає вдосконалення професійної підготовки фахівців з метою забезпечення їх конкурентоспроможності, як на вітчизняному, так і світовому ринку праці. Сучасний фахівець будь-якого профілю повинен володіти не тільки фаховими знаннями і вміннями, але й бути готовим до іншомовного ділового спілкування. Особливо це стосується менеджерів економічного профілю, яким сьогодні часто доводиться працювати в умовах міжнародного економічного простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років вітчизняні вчені (Б. Андрушкін, І. Кулініч, Л. Орбан-Лембрик, Я.Стрельчук, Ф.Хміль та інші) досить інтенсивно працюють над дослідженням різних аспектів менеджменту, проте вважаємо, що особливості комунікативних процесів у менеджменті поки що науковцями не розкриті в достатній мірі. Що стосується питань підготовки майбутніх менеджерів до іншомовного ділового спілкування, то вони залишаються не дослідженими, хоч деякі загальні аспекти підготовки фахівців (журналістів, соціальних працівників, економістів, фахівців туризму) в контексті вивчення іноземної мови частково розглядають у своїх працях Н. Бідюк, А. Бичок, О. Канюк, І. Ключковська, І. Кухта, Л. Клочко, Л. Морська, Л. Нагорнюк, Н. Микитенко, Н. Соболь.

Метою даної статті є аналіз найбільш поширених технологій навчання, які доцільно використовувати у підготовці майбутніх менеджерів до іншомовного ділового спілкування.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в освітньому процесі використовується багато різних технологій навчання [1; 2], більшість з яких можуть бути успішно використані у формуванні вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх менеджерів.

Технологія проблемного навчання активно використовується при вивченні багатьох дисциплін. Суть її полягає у формулюванні проблемних завдань, проблемному викладі і поясненні матеріалу викладачем, у різноманітній самостійній роботі студентів. Особлива увага звертається на створення проблемних ситуацій. Використання цієї технології передбачає ознайомлення студентів з фактами, які, на перший погляд, не мають пояснення, спонукає студентів до ретельного аналізу фактів і явищ дійсності, їх порівняння, протиставлення, висунення гіпотез. Ця технологія є важливим засобом інтелектуального розвитку студентів, творчого мислення, їх самостійності, активності, сприяє тому, що навчальна діяльність стає більш цікавою.

Важливе значення має використання в навчальній діяльності проективних технологій, спрямованих на формування вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати практичне мислення, формувати професійні навички студентів. Проекти можуть готуватися самостійно як домашнє завдання і виконуватися індивідуально або групою з наступною перевіркою і обговоренням результатів на заняттях.

Використання проективної технології дає можливість вирішити низку важливих завдань : повна зорієнтованість навчального процесу на студента, врахування його інтересів, здібностей, життєвого досвіду; студенти отримують можливість здійснювати творчу роботу в рамках заданої теми, самостійно здобувати необхідну для вирішення поставлених завдань інформацію з різних джерел; здійснюється успішна реалізація різних форм організації навчальної діяльності, в процесі якої відбувається взаємодія студентів один з одним і з викладачем, функції якого змінюються : замість «інформатора» і «контролера» він стає рівноправним партнером комунікативної діяльності на заняттях; посилюється індивідуальна і колективна відповідальність студентів за конкретну роботу в рамках проекту, оскільки кожен студент, працюючи індивідуально чи в мікрогрупі, повинен представити групі результати своєї діяльності; спільна діяльність в рамках проекту вчить студентів доводити справу до кінця.

Технологія групової навчальної роботи сприяє активізації і результативності навчання, вихованню гуманних стосунків між студентами, формуванню вміння відстоювати свою думку і прислухатися до думки інших, комунікативних умінь, культури ведення діалогу і вирішення конфліктів, продуктивної

© Бабинець М.М., Козубовська І.В.

співпраці. Ця технологія досить ефективно дозволяє вирішити деякі освітні протиріччя (між мотивацією і стимуляцією навчання, оскільки колективне навчання формує і розвиває мотивацію студентів у співпраці; між пасивно-споглядальними і активно-перетворюючими видами навчальної діяльності, оскільки колективне навчання включає кожного студента в активну роботу в парах і мікрогрупах; між психологічним комфортом і дискомфортом : колективні способи навчання створюють умови живого, невимушеного спілкування; між суб'єкт-суб'єктними і суб'єкт-об'єктними відносинами).

Що стосується технології концентрованого навчання як особливої організації навчального процесу, при якій увага педагогів і студентів зосереджується тривалий час на вивченні однієї проблеми, концентрації навчального матеріалу на певному відрізку часу, структуруванні змісту в блоки, то вона використовується зазвичай в тих випадках, коли тема лекції розрахована на 4 години і недоцільно проводити ці лекції в різні дні або ж теми лекцій зв'язані між собою. Тому проводяться зразу 2 лекції або 2 практичні заняття. Це забезпечує неперервність процесу пізнання і його цілісність; міцне засвоєння нової інформації завдяки зосередження уваги студентів на одній темі чи предметові (так зване «занурення» в навчальний матеріал).

Ця технологія тісно зв'язана з технологіями інтерактивного навчання, які передбачають активну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу. Основу інтерактивного навчання становить активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом спілкування між собою, з викладачем, між групами з метою вирішення спільної проблеми. Інтерактивні технології сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу, реалізації ідей співробітництва викладачів і студентів, формуванню навичок комунікативної взаємодії, підвищують мотивацію до навчання. Використання інтерактивних технологій дає змогу : творчо підходити до засвоєння інформації; навчитись формулювати власну думку і правильно виражати її, відстоювати свої позиції, дискутувати; моделювати різні соціальні ситуації і збагачувати свій соціальний досвід через включення в них; навчитися слухати інших, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; вчитись формувати конструктивні відносини в групі, уникати конфліктів, шукати компромісу; знаходити оптимальне вирішення проблеми в процесі колективної взаємодії тощо. Найчастіше використовуються інтерактивні технології у формі рольових і ділових ігор.

Слід підкреслити, що ігрові технології мають важливе значення як у формуванні вмінь іншомовного ділового спілкування, так і в формуванні самої особистості майбутнього фахівця, його професійної спрямованості. На цьому наголошують відомі вчені, аналізуючи різні аспекти ігрової діяльності.

Не можна не погодитися з думкою А.Вербицького, який вважає, що гра вирішує протиріччя між навчальною і майбутньою професійною діяльністю, забезпечує не тільки теоретичне, але й практичне мислення, формує особистісні властивості і професійні здібності [3].

Ігри поділяються на рольові та ділові, хоч занадто суттєвої різниці між ними немає. Навчальні і розвивальні можливості рольової гри полягають в тому, що вона представляє собою точну модель спілкування. Вона передбачає копіювання дійсності в її найбільш суттєвих аспектах, що особливо важливо для оволодіння іноземною мовою в умовах штучного мовного середовища. Ігрова роль допомагає відтворювати багатогранні людські відносини. Власне рольова гра передбачає наявність конкретних рольових приписів (інструкцій, вказівок, рекомендацій). Рольові ігри використовувалися нами переважно на 1-2 курсах для оволодіння вміннями іншомовного спілкування в соціально-побутовій і соціально-культурній сферах, які, водночас, мали професійну спрямованість. Їх актуальність полягає в тому, що вони дозволяють умовно відтворювати реальну практичну діяльність, створюють умови реального спілкування, оскільки в рольових іграх завжди представлена ситуація, в якій необхідно використовувати як вербальні, так і невербальні засоби. Дидактичні функції рольової гри проявляються у створенні адекватних умов для комплексного формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції. Її виховні функції полягають в тому, що вона сприяє формуванню позитивних особистісно-професійних властивостей майбутнього фахівця менеджменту (комунікативності, відповідальності, ініціативності, уміння працювати в команді тощо).

Ділові ігри дозволяють акцентувати увагу в навчанні на предметному і соціальному контексті майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати властиві їй особистісно-професійні відносини. Тематика ділових ігор повинна відображати ключові моменти майбутньої професійної діяльності. Ділові ігри дозволяють формувати у майбутніх фахівців : готовність діяти; передавати і отримувати інформацію; брати на себе комунікативну ініціативу; переводити конфліктну ситуацію у продуктивний діалог; уміння дослухатися до думки інших; уміння розпізнавати емоційні стани учасників гри і адекватно використати це в процесі ділової взаємодії.

Ділові ігри можуть мати різну цільову спрямованість : навчальні ігри – переслідують мету ефективного засвоєння знань, розвитку професійних умінь і навичок; рефлексивні ігри – спрямовані на психологічний розвиток особистості, уникнення стереотипів, навчання аналізу людських відносин, груповій взаємодії на принципах співробітництва; пошуково-апробаційні ігри – призначені для розвитку творчого потенціалу, організації розумової діяльності, спрямованої на пошук, розробку і випробування в режимі гри нових ідей для вирішення психологічних, соціально-економічних, управлінських проблем; дидактичні ігри – розвивають репродуктивне і творче мислення, адаптивні властивості і здібності; імітаційні ігри – розвивають комунікативні здібності, творче мислення.

Безперечно, такий поділ є дещо умовним, оскільки в діловій грі часто поєднуються елементи різних видів ігор та елементи різних форм ділового спілкування (ділова бесіда, телефонна розмова, ділова кореспонденція та ін.).

Наведемо приклад гри, яка може використовуватись в процесі формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх менеджерів під час вивчення курсу «Ділова іноземна мова». Зміст ігрової

ситуації полягає у створенні програми з виведення підприємства з кризового стану. Для цього необхідно залучити фінансові ресурси зарубіжних фірм. Менеджери підприємства повинні переконати інвесторів в тому, що їх проект життєздатний і витрати будуть компенсовані дуже швидко. Розподіляються ролі між учасниками студентської групи : представники кризового підприємства, зарубіжні партнери-інвестори, група експертів, яка оцінює результати діяльності. Гра розрахована на 4 години заняття і її можливо провести тільки в рамках використання технології концентрованого навчання. В цій грі використовуються найрізноманітніші форми ділового спілкування. Так, в процесі ділової бесіди і дискусії працівників кризового підприємства розробляється антикризова програма, обираються зарубіжні фірми-інвестори, з якими відбувається телефонна розмова, електронною поштою висилається необхідна інформація. Після цього відбувається короткочасна пілотажна ділова зустріч представників двох фірм і, нарешті, переговори, результатом яких є прийняття певного рішення. Група експертів і викладач оцінюють результативність проведеної діяльності.

Позитивний аспект проведення такої гри полягає в тому, що вона дає цілісний образ відтвореної в ній реальності. Студенти проявляють самостійність суджень, вчаться аргументувати свої пропозиції, прислухатися до думки інших, демонструють толерантність, здатність працювати в групі.

У професійній підготовці менеджерів, включаючи й формування у них вмінь іншомовного ділового спілкування, важливе значення має використання технології аналізу конкретних ситуацій, яка більш відома як «case-method» або «case-study». Вперше цей метод почав використовуватися в Гарвардському університеті США.

У найбільш загальному вигляді метод конкретних ситуацій (МКС) являє собою опис дійсних подій, що мали місце в процесі управлінської діяльності, ведення бізнесу в словах, цифрах і образах. Це ніби «зріз» цього процесу, фіксація його динаміки в певних часових межах, що ставить студента перед вибором шляхів вирішення проблем і подальших дій. [4].

Відповідно до цього методу студенти аналізують і обговорюють реальні управлінські ситуації. Студенти ставлять себе на місце менеджерів, аналізують різні складові проблеми і рекомендують можливі варіанти її вирішення. Навчальні завдання містять той же об'єм незавершеної інформації, який був доступний менеджерам в реальному перебігу проблемної ситуації. Очікується, що після вивчення ситуації студент прийде до свого висновку, а після обговорення конкретних ситуацій (КС) в групі внесе до неї необхідні зміни. КС як метод навчання будується на відтворенні шляхом моделювання реальної ділової ситуації, так, щоб відображати найбільш загальне в управлінні. Конкретні ситуації та їх обговорення в аудиторії дають можливість ознайомлення з численними підходами до вирішення проблеми з позицій різного знання справи, досвіду, спостережень відносно розглянутої проблеми. Те, що кожен учасник процесу приносить із собою в групу для визначення і формулювання ситуаційної проблеми, для її аналізу і вироблення рішення, може бути дуже важливим.

Критерієм правильності прийнятих в управлінні рішень (до стадії їх реалізації) є їх обгрунтованість і доказовість. Наявність в конкретній ситуації конфліктності як її змістової складової – спонукає студентів до дискусії і викликає у тих, хто дійсно готує себе до управлінської роботи, необхідність відстоювати свої позиції. Метод допомагає розвивати аналітичні здібності. Обговорюючи КС спочатку в групі, а потім в аудиторії, студенти змушені захищати свої висновки і аргументи перед своїми колегами і викладачем.

Навчаючись управлінню за допомогою методу конкретних ситуацій, студенти дуже ефективно можуть поліпшити своє розуміння процесів, що відбуваються в управлінні, і підвищити компетентність через вивчення, побудову припущень та їх обговорення в рамках реальних подій. При цьому розвиваються навички логічного мислення, пошуку відповідної інформації, аналізу та оцінки фактів і розробки альтернатив, необхідних для вирішення проблем і прийняття рішень. У результаті студенти навчаються методам вирішення проблем та прийняття рішень, а також набувають досвіду аналізу. У ході обговорення КС і дискусії з колегами також виробляються навички та вміння ефективної міжособистісної та групової комунікації. Це відбувається в процесі вирішення проблем і отримання при цьому підтримки в групі.

Метод аналізу конкретних ситуацій дозволяє «зібрати» знання багатьох управлінських дисциплін і розділів менеджменту воєдино, здійснюючи на практиці міждисциплінарний підхід до змісту освіти і надаючи можливість як в цілому, так і вибірково інтенсивно обговорювати широке коло проблем. Таким чином, студенти приходять до розуміння того, що проблеми, з якими на практиці стикається менеджер, не є унікальними для однієї організації, і розвивають у собі більш професійний підхід до управління.

Висновки. Використання в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів найрізноманітніших сучасних навчальних технологій дає можливість суттєво підвищити рівень професійної підготовки майбутніх фахівців загалом і рівень їх готовності до іншомовного спілкування. Подальшого дослідження вимагає проблема розробки і впровадження в освітній процес нових технологій навчання.

Список використаної літератури

1. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.С.К., 2002. – 135 с.
2. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч.посіб. / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А.А.Вербицкий. – М.: ВШ, 1991. – 207 с.
4. Виханский О.С., Наумов А.И. Практикум по курсу «Менеджмент»/ Под ред.А.И.Наумова. − М.: Гардарика, 1998. − 288с.

Стаття надійшла до редакції 07.05.2016 р.

Бабинец Мирослава
кандидат педагогических наук, доцент
Ужгородский торгово-экономический институт, Ужгород, Украина

Козубовская Ирина
доктор педагогических наук, профессор
кафедра педагогики и психологии
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ДЕЛОВОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматриваются вопросы совершенствования профессиональной подготовки будущих менеджеров, в частности акцентируется внимание на необходимости овладения современными менеджерами умениями иноязычного делового общения. Проанализированы наиболее распространённые учебные технологии (проблемного обучения, проективные, групповой учебной работы, концентрированного обучения, интерактивные технологии, кейс-метод).

Ключевые слова: менеджер, профессиональная подготовка, технологии обучения, иноязычное деловое общение, профессиональная деятельность.

Babynets Miroslava
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Uzhgorod Trade and Economic Institute, Uzhhorod, Ukraine

Kozubovska Iryna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Pedagogy and Psychology
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

MODERN TECHNOLOGY IN TRAINING OF FUTURE MANAGERS FOR THE FOREIGN LANGUAGE BUSINESS COMMUNICATION

The authors of the article have considered the issues of improvement of professional training of future managers, including their training to master the foreign language business communication skills. The formation of foreign language business skills nowadays is an integral part of professional training of managers. The improvement of manager's professional training foresees the use of modern technologies and teaching methods. In the article such widespread education technologies as a problem-based learning technology, learning group activities, projection technology and technology of concentrated study have been analyzed. Much attention hass been paid to the need for broad implementation of interactive technologies of study in the process of training of future management specialists. These technologies include an active cooperation of all members of educational process. The basis of interactive learning is the activation of perception activity of students through communication among themselves, with the teacher, between groups with decision making of common problems. The interactive technologies contribute to intensification and optimization of educational process, to realize the ideas of teachers and students cooperation, to form communicative interaction skills and to increase the motivation to learn. The use of interactive technologies gives the possibility to creatively approach the learning information; to formulate their own opinion and correctly express it and defend its position.

Key words: manager, professional training, education technologies, foreign language business communication, professional activity.

УДК 331.546:316.74: 355.232:351.746.1

Бабіч Ольга Василівна
кафедра англійської мови
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ДИСКУРСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА

У статті виокремлено та обґрунтовано критерії оцінки рівня сформованості комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, рівні їх прояву та наслідки. Формування комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників оцінюється трьома рівнями прояву, кожний з яких характеризується певним змістом, орієнтацією в компонентах комунікативно-дискурсивної культури. Критеріями оцінки рівня сформованості комунікативно-дискурсивної культури були виокремленні такі – комунікативний, особисті психологічні якості, комунікативно-дискурсивні навички. Рівнями їх прояву визначено: високий, середній та низький.

Ключові слова: критерії, рівні, комунікативно-дискурсивна культура, офіцер-прикордонник

Вступ. Досліджуючи питання формування комунікативно-дискурсивної культури майбутнього офіцера-прикордонника під час його навчання у вищому навчальному закладі прикордонного відомства необхідно визначити рівень її сформованості на сучасному етапі. Це дозволить визначити ефективні шляхи впливу на майбутніх офіцерів-прикордонників спрямованого на та розвиток комунікативно-дискурсивної культури з урахуванням досить широкого спектру їхньої службової діяльності у майбутньому. А головне, на нашу думку, це те, що прикордонник є особою яка першим зустрічає гостей України і у своїй особі, по суті представляє державу, а це накладає на нього досить велику відповідальність. З метою якісного аналізу стану сформованості цього феномену необхідно окреслити критерії за якими можлива оцінка стану сформованості такого виду культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вибір критеріїв оцінки рівня сформованості комунікативно-дискурсивної культури майбутнього офіцера-прикордонника є одним із наукових результатів нашого дослідження. У процесі добору критеріїв, рівнів і показників ми спиралися на роботи вчених, які досліджували питання формування та розвитку різних видів культури як у військових (С. Білявець[2], О. Діденко[5], Ю. Балашова [1], В. Зелений[7], А. Радванський [11], С. Совва [12]), так і цивільних майбутніх фахівців (Л. Васильченко [4], О. Залюбівська [6], І. Зозуля [8], І. Кузнецова [9]), а також вчених, що досліджували питання, які пов'язані з формуванням компетентностей, які, як на нашу думку, є показниками, що характеризують рівень сформованості комунікативно-дискурсивної культури (Н. Берестецька [3], О. Діденко [5], Н. Макогончук) [10].

Метою статті є виокремлення та обґрунтування критеріїв оцінки рівня сформованості комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників та рівнів їх прояву та наслідків.

Виклад основного матеріалу. Наукова інтерпретація поняття «критерій» у сучасній науковій літературі трактується з урахуванням мети його використання. Зокрема, у словнику іншомовних слів «критерії» розглядаються як ознаки, на основі яких здійснюється оцінка та визначення чого-небудь [13].

Критерій (від грецьк. *κριτεριον* – засіб для судження, мірило) – це ознака, на підставі якої можна робити оцінку, визначати або класифікувати те чи інше явище. Новий тлумачний словник української мови дає таке визначення критерію: це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [14]. Критерій можна трактувати і як мірило оцінки при характеристиці сутності того чи іншого педагогічного явища, процесу або поняття. Це так званий ідеальний зразок, еталон, що задає вищий, більш досконалий рівень необхідного явища чи процесу.

Під критерієм оцінки сформованості комунікативно-дискурсивної культури ми розуміємо певні характеристики, що оточують процес формування та розвитку комунікативно-дискурсивної культури, а їхні показники розкривають сутність цих характеристик, що дозволяє визначити рівні сформованості цього виду культури. Взагалі критерії оцінки стану сформованості комунікативно-дискурсивної культури визначалися нами, виходячи із системного розуміння культури, виокремлення особливостей її складників.

З метою зручності використання критеріїв учені як правило обмежують критерії певними вимогами, які визначаються з урахуванням специфіки дослідженого феномену. Ми також передбачаємо те, що критерії повинні досить повно віддзеркалювати сутність досліджуваного педагогічного процесу, враховувати його динаміку. Тому, критерії мають ураховувати всі риси і сторони педагогічних заходів спрямованих на досягнення головної мети, а у нашому випадку – це сформованість на достатньому рівні комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання у вищому військовому навчальному закладі прикордонного відомства. Окрім цього, потрібно, щоб кожний критерій можна було чітко виявити на всіх рівнях його прояву, а також він віддзеркалював взаємодію структурних компонентів змісту комунікативно-дискурсивної культури.

Ми вважаємо, що *критерії* комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників повинні відповідати таким вимогам:

відображати найбільш істотні, стійкі, повторювальні дії майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, осмислення та застосування навчального матеріалу для формування комунікативно-дискурсивної культури;

об'єктивно оцінювати не лише стан сформованості комунікативно-дискурсивної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників, а й педагогічні методи та прийоми, які застосовуються для ефективного фор-

© Бабіч О.В.

мування у майбутніх офіцерів-прикордонників комунікативно-дискурсивної культури в процесі навчання гуманітарних дисциплін;

розкривати ефективність тих видів службової діяльності, де реалізується комунікативний підхід, бути простими, зручними у використанні, піддаватися математичній обробці.

Крім того, у процесі виокремлення критеріїв оцінки стану сформованості комунікативно-дискурсивної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників ми прагнули врахувати загальноприйняті вимоги до обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що критерії повинні відбивати основні закономірності формування особистості; встановлювати зв'язки між усіма компонентами досліджуваного феномену; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними; бути розкриті через низку специфічних ознак, які віддзеркалюють усі структурні компоненти; відбивати динаміку вимірюваної якості в часі.

На основі аналізу наукової літератури та експертної оцінки було виокремлено критерії оцінки рівня сформованості комунікативно-дискурсивної культури майбутнього офіцера-прикордонника, які враховують компоненти такого явища як комунікативно-дискурсивна культур. До них було віднесено: комунікативний, особисті психологічні якості, комунікативно-дискурсивні навички.

Комунікативний критерій характеризує сформованість вмінь професійного спілкування, знання англійської мови та мови суміжних країн на достатньому рівні, що забезпечує якісне виконання службових обов'язків, а також характеризує сформованість комунікативних навичок. Крім того, комунікативний критерій дозволяє оцінити здатність інтерпретувати поведінкові реакції учасників спілкування, а також володіння комплексом технологій професійної комунікації. Розвиток та формування особистості за цим критерієм відбувається під час вивчення дисциплін «Етика і естетика», «Риторика», «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Англійська мова для повсякденного вжитку», «Англійська мова для професійних потреб», «Історія української культури», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова. Культура мовлення». «Практична стилістика», «Лінгвокраїнознавство країн основної іноземної мови», «Практичний курс основної іноземної мови», «Основи теорії мовної комунікації», «Основи мовознавства та теорії мовної комунікації»

Наступний критерій - *особисті психологічні якості* означають систему внутрішніх здібностей майбутніх офіцерів-прикордонників та здатність у них їх реалізовувати. Цей критерій характеризує мотиваційно-ціннісний компонент комунікативно-дискурсивної культури. У змісті цього компоненту ми виокремлюємо низку елементів, а саме:

професійна спрямованість (ціннісне ставлення до служби у сфері відповідальності прикордонного відомства, професійний інтерес, прагнення до саморозвитку та самовдосконалювання);

усвідомлення майбутнім офіцером-прикордонником значущості комунікативно-дискурсивної культури як вагомого фактору успішності їхньої майбутньої службової діяльності;

ціннісне ставлення до формування комунікативно-дискурсивної культури.

Саме таким чином, на нашу думку, відбувається внутрішнє формування комунікативно-дискурсивної культури. А розвинуті здібності та здатність майбутнього офіцера-прикордонника характеризують рівень ефективності виконання своїх службових обов'язків у майбутньому та поєднують у собі якості творчого мислення, культури спілкування, культуру саморегуляції свого стану, жестів та пластики рухів, культуру сприйняття дій інших осіб, культуру емоцій, а також чітко відпрацьовану та сформовану систему психологічних індивідуальних якостей. Теоретичну основу забезпечує дисципліна «Педагогіка і психологія».

Третій критерій - *комунікативно-дискурсивні навички* стосуються вміння застосовувати здобуті фонові знання на практиці. Цей критерій характеризує операційно-діяльнісний компонент і формує комунікативно-дискурсивну культуру під час вивчення дисципліни «Прикордонний контроль», зокрема тої частини цієї дисципліни, що безпосередньо стосується процесу здійснення прикордонного контролю.

Ці критерії повинні мати свої рівні прояву. Вивчення психолого-педагогічної літератури та аналіз емпірично отриманих даних дозволили зробити такий висновок, що формування комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників оцінюється трьома рівнями прояву, кожний з яких характеризується певним змістом, орієнтацією в компонентах комунікативно-дискурсивної культури.

Високий рівень характеризується володінням знаннями про сутність, зміст і структуру комунікативно-дискурсивної культури; сформованість на їх основі комунікативних умінь, фонових знань і навичок. На високому рівні розвитку комунікативно-дискурсивна культура стає сталою рисою особистості, підґрунтям якої є сприятливі природні задатки, потреби, стійка мотивація до службової діяльності, саморозвитку та самовдосконалення. На цьому рівні сформованості комунікативно-дискурсивної культур майбутній офіцер-прикордонник не замислюється постійно про те, як він поводиться. У психологічному підґрунті протікання процесу формування комунікативно-дискурсивної культури на цьому рівні велике значення має самоконтроль з використанням фонових знань і над усвідомленими добором висловів, жестів, міміки. Деякі відхилення від цих вимог, прояви аморальності тут або взагалі не зустрічаються, або ж бувають незначними і епізодичними. Майбутні офіцери-прикордонники з *високим рівнем* мають сформовані стійкі пізнавальні інтереси до питань пов'язаної з комунікативно-дискурсивною культурою й вивчення навчальних предметів «Етика і естетика», «Риторика», «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Англійська мова для повсякденного вжитку», «Англійська мова для професійних потреб», «Історія української культури», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова. Культура мовлення». «Практична стилістика», «Лінгвокраїнознавство країн основної іноземної мови», «Практичний курс основної іноземної мови», «Основи теорії мовної комунікації», «Основи мовознавства та теорії мовної комунікації», «Прикордонний контроль». Вони позитивно ставляться до роботи з формування у себе комунікативно-дискурсивної культури та чітко розуміють її значення для майбутньої службової діяльності. Такі майбутні офіцери-прикордонники прагнуть активно засвоїти знання про особливості комунікативно-дискурсивної культури, спрямованість на безперервний саморозвиток у них виражена дуже контрастно.

Вони мають ґрунтовні фонові знання й уміння,

необхідних для майбутньої діяльності.

Для середнього рівня характерним є бажання зрозуміти більше, ніж сказано словами; чітке і правильне розуміння змісту комунікативно-дискурсивної культури, доброзичливий стиль комунікації з громадянами, що перетинають кордон та колегами. У таких майбутніх офіцерів-прикордонників розвинені уміння керувати своєю мімікою, жестами і будувати процес комунікації з підлеглими та громадянами під час перетину кордону у відповідності з вимогами військових статутів, конкретними завданнями керівництва, виходячи із знань індивідуальних психологічних особливостей кожного прикордонника, рівня його загальної і військової підготовки. У майбутніх офіцерів-прикордонників з *середнім рівнем* переважно сформовані стійкі пізнавальні інтереси до питань комунікативно-дискурсивної культури й вивчення навчальних предметів Вони переважно позитивно ставляться до роботи з формування у себе комунікативно-дискурсивної культури та розуміють її значення для становлення професіонала. Проте прагнення активно засвоїти знання про особливості комунікативно-дискурсивної культури у них досить ситуативне, спрямованість на безперервний саморозвиток у себе комунікативно-дискурсивної культури виявляється обмежено. Фонові знання на цьому рівні про норми комунікативної поведінки під час виконання службових обов'язків не завжди повні. Вони загалом розуміють рівень власних фонових знань й умінь, необхідних для формування комунікативно-дискурсивної культури, часто можуть дати змістовну характеристику цінностям, аналізувати їхні вияви у службовій діяльності офіцера-прикордонника. У них переважно розвинені комунікативно-дискурсивні навички й уміння.

При низькому рівні відчуваються утруднення у встановленні контакту з громадянами, не розуміння комунікативно-дискурсивної культури, відсутнє володіння уміннями і навичками комунікативно-дискурсивної культури, а стиль спілкування – авторитарний. Для майбутніх офіцерів-прикордонників з низьким рівнем комунікативно-дискурсивної культури притаманні збудженість, відсутність витримки і самовладання не лише при вирішенні складних питань в службі, але і в нескладних, звичайних умовах службового життя. Поряд з позитивними рисами комунікативної поведінки, у них є серйозні недоліки під час спілкування, одразу ж проявляє нетерпимість, втрачає контроль над своїми висловлюваннями, ображає оточуючих, не враховує його індивідуальних особливостей. Комунікативно-дискурсивна культура цього майбутнього офіцера характеризується однобічністю прояву і розвитку. З високим рівнем розвитку вимогливості, сумлінності, щирості прояву своїх почуттів, стійким службовим, діловим підходом допускає вказані вище відхилення від вимог комунікативно-дискурсивної культури. Причиною таких відхилень є деякі негативні риси характеру і темпераменту (надмірна збудженість, нетерплячість, неврівноваженість, слабка емоційно-вольова стійкість у взаємовідносинах), недостатньо висока загальна культура та особливо культура мови, відсутність фонових знань. Постійний психічний стан підвищеної збудженості зумовлює порушення моральних принципів. Слабкий розвиток комунікативно-дискурсивної культури пояснюється як недостатнім загальнокультурним розвитком, так і слабкістю вольового саморегулювання своєї комунікативної поведінки, невмінням, а іноді і небажанням долати непотрібну збудженість і нетерплячість у відданні розпоряджень і вказівок. У майбутніх офіцерів-прикордонників з *низьким рівнем* сформованості комунікативно-дискурсивної культури не сформовані стійкі пізнавальні інтереси до питань комунікативно-дискурсивної культури й вивчення навчальних предметів Вони не завжди позитивно ставляться до роботи з формування у себе комунікативно-дискурсивної культури та нечітко розуміють її значення для становлення. Прагнення активно засвоїти знання щодо особливостей комунікативно-дискурсивної культури у них майже не виражене. Вони нечітко розуміють рівень власних знань й умінь, необхідних для формування комунікативно-дискурсивної культури, не уміють давати змістовну характеристику цінностям, аналізувати їхні прояви у майбутній службовій діяльності в якості офіцера-прикордонника. Такого рівня сформованості суб'єкти не можуть використовувати знання про комунікативно-дискурсивну культуру в різних ситуаціях, у них не розвинені навички комунікативно-дискурсивної культури, відсутні фонові.

Перехід з одного рівня сформованості комунікативно-дискурсивної культури на інший пов'язаний з якісними змінами, що відбуваються у всіх її структурних компонентах. Ознаками, на основі яких відбувається оцінювання цих якісних змін, виступають критерії оцінки рівня сформованості комунікативно-дискурсивної культури.

Висновок. Критеріями оцінки рівня сформованості комунікативно-дискурсивної культури є комунікативний, особисті психологічні якості, комунікативно-дискурсивні навички. Рівнями їх прояву визначено: високий, середній та низький.

Визначення перспектив подальших досліджень. Проведення констатувального етапу педагогічного експерименту з метою визначення сучасного стану сформованості комунікативно-дискурсивної культури та виявлення ефективних шляхів щодо її розвитку та формування.

Список використаної літератури

1. Балашова Ю.В. Особливості педагогічного проектування економічних дисциплін як складової дидактичної культури викладача вищого військового навчального закладу / Юлія Балашова, Олександр Діденко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. Грязнов І. О. -Білявець С.Я. Формування професійної культури у військовослужбовців за контрактом як педагогічна проблема / Сергій Білявець, Олександр Діденко // Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім.Б.Хмельницького / ред. кол.: В.О.Балашов (голов. ред.) та ін. – Хмельницький, 2010. – № 54, ч. ІІ. – С. 5–8.
2. Берестецька Н.В. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до професійного спілкування у процесі навчання гуманітарних дисциплін: дис... канд.пед.наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». – Хмельницький, 2008. – 244с.
1. Васильченко Л.В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти: дис... канд.пед.наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». – Запорожье, 2006. – 278 с.
2. Діденко О.В. Соціально-психологічні чинники розвитку організаційної (корпоративної) культури офіцера-прикордонника / Олександр Діденко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України :

електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. Грязнов І. О. -Залюбівська О.Б. Педагогічні умови формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів / Оксана Залюбівська, Олександр Діденко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України . 2015. Вип.2. [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua

3. Зелений В. І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України: дис... канд.пед.наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». – Київ – 2003. – 212с.
4. Зозуля І. Є. Педагогічні умови полікультурного виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів / Ірина Зозуля, Олександр Діденко // Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім.Б.Хмельницького. Серія: Педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2011. – № 57. – С. 23–25.
5. Кузнецова І.В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів: дис... канд.пед.наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». – Харків, 2004. – 200с.
6. Макогончук Н. В. Формування громадянської компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу: дис... канд.пед.наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». – Хмельницький, 2013. – 245 с.
7. Радванський А. І. Зміст, структура та особливості лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх офіцерів-правоохоронців / Артем Радванський, Олександр Діденко // Збірник наукових праць № 53. Серія : Педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Романишина Л. М. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького, 2010. – С.91–94.
8. Совва С. М. Педагогічні умови формування міжнародної правової культури майбутніх офіцерів-прикордонників / Сергій Совва, Олександр Діденко // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2010. – Вип. 529. – С. 172–181.
9. Пустовіт Л.О. Словник іншомовних слів / [Л.О.Пустовіт, О.І.Сколено, Г.М.Сюта, Т.В.Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
10. Яременко В. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2007. – Т. 2. – 926 с.

Стаття надійшла до редакції 22.04.2016 р.
Рецензент: канд.пед.наук, доц. Полюк В.С.

Бабич Ольга
кафедра английского языка
Национальная академия Государственной пограничной службы Украины
имени Богдана Хмельницкого, м. Хмельницький, Украина

КРИТЕРИИ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ-ДИСКУРСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПОГРАНИЧНИКОВ

В статье выделено и обосновано критерии оценки уровня сформирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих офицеров-пограничников, уровни их проявления и последствия. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих офицеров-пограничников оценивается тремя уровнями проявления, каждый из них характеризуется определенным содержанием, ориентацией в компонентах коммуникативно-дискурсивной культуры. Критериями оценки уровня сформирования коммуникативно-дискурсивной культуры были выделены такие – коммуникативный, личные психологические качества, коммуникативно-дискурсивные навыки. Уровнями их проявления определено: высокий, средний и низкий.

Ключевые слова: критерии, уровни, коммуникативно-дискурсивная культура, офицер-пограничник.

Babich Olga
English Language Department
National Academy of State Border Service of Ukraine
Named after Bohdan Khmelnytsky, Khmelnitsky, Ukraine

CRITERIA AND LEVELS OF FUTURE BORDER GUARD OFFICER'S COMMUNICATIVE AND DISCURSIVE CULTURE FORMING

The following criteria for assessing the levels of communicative and discursive culture formation have been determined: communicative, personal psychological qualities, communicative and discursive skills. Communicative criterion describes formation of professional communication skills, sufficient proficiency both in the English language and in the languages of the neighboring countries, knowledge of which is required in the line of duty; it also characterizes the formation of communication skills, making it possible to evaluate the ability of communicators' behavioral responses interpretation as well as their mastery of professional communication technologies. The criterion of personal psychological qualities implies a system of future border guards officers' internal capabilities and their ability to realize them. This component includes a number of elements, such as: professional orientation; future border guard officer's understanding of the significance of communicative and discursive culture as an important factor in their future service activity; axiological attitude to formation of communicative and discursive culture. The criterion of communicative and discursive skills relates to the ability of utilizing acquired background knowledge in practice. This criterion describes the operational and pragmatic component and forms communicative and discursive culture in the course of learning the subject of "Border control", namely the part of the course that is directly related to the border control procedures.

Key words: criteria, levels, communicative and discursive culture, border guard officer

УДК 373.03.013

Бадер Світлана Олександрівна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м.Старобільськ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ЗМІСТОВНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано змістовний аспект технології соціально-педагогічного супроводу соціалізації молодшого школяра. Визначено сутність понять «соціалізація», «соціально-педагогічний супровід соціалізації». Охарактеризовано провідні принципи, умови, етапи технології соціально-педагогічного супроводу соціалізації молодшого школяра. Доведено, що означена технологія сприяє формуванню соціальної компетентності дитини молодшого шкільного віку.

Ключові слова: соціальний супровід, соціально-педагогічний супровід, соціалізація, молодші школярі, соціальна компетентність.

Вступ. В умовах сучасних реалій як ніколи гостро постає проблема успішної соціалізації підростаючого покоління, адже вплив агресивного середовища, засобів масової інформації та мережі Інтернет не завжди позитивно впливають на означений процес. Особливої актуальності проблема успішної соціалізації набуває на етапі молодшого шкільного віку, коли відбуваються значні психологічні зрушення на фоні вікових змін, переорієнтація провідного виду діяльності з ігрової на навчальну, поступово змінюється режим дня дитини тощо. Це зумовлює необхідність упровадження педагогічно виваженої підтримки дитини молодшого шкільного віку всіма суб'єктами освітнього процесу, зокрема, вчителями, адміністрацією школи, психологами та соціальними педагогами, медиками та батьками. Такий комплексний підхід до розвитку особистості молодшого школяра, його успішної адаптації та соціалізації дає можливість реалізувати соціально-педагогічний супровід як специфічна технологія роботи з дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціалізації молодших школярів є предметом спеціального дослідження низки вчених, зокрема: Ю.Богінської, С.Курінної, О.Савченко тощо. У свою чергу, сутність та зміст соціально-педагогічного супроводу та алгоритм його впровадження розкрито в роботах А.Архіпової, А.Капської, І.Рогальської, М.Рожкова, С.Харченка тощо.

Отже, **метою статті є** розкриття змістовного аспекту технології соціально-педагогічного супроводу соціалізації молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Категорія «соціалізація» є однією з найбільш досліджуваних у сучасній науці та з точки зору суб'єкт-суб'єктного підходу трактується як:

- процес становлення особистості, що відбувається в площині діяльності, спілкування та самосвідомості (Г. Андреєва, А. Петровський);
- процес і результат засвоєння та подальшого активного відтворення індивідом соціокультурного досвіду (знань, норм, цінностей, традицій); включення індивіда в систему суспільних відносин та формування соціальних якостей (Ч. Кулі, Дж. Мід, Н. Смелзер);
- процес, що передбачає не лише пасивне засвоєння соціокультурного досвіду, а визнає суб'єктність особистості в процесі власного становлення (Г. Андреєва, Н. Голованова, А. Капська, М. Лукашевич, А. Маслоу, А. Мудрик, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко та ін.).

Тобто соціалізація відбувається в процесі спільної взаємодії, діяльності та спілкування в певному соціокультурному середовищі. Її результатом є особистісні смисли, що визначають ставлення індивіда до всесвіту, соціальна позиція, самосвідомість, ціннісно-смислове ядро світобачення та інші компоненти індивідуальної свідомості, зміст яких указує на те, що саме особистість бере із соціального досвіду, як це трансформує та яке значення цьому надає.

У зв'язку з тим, що соціалізація – це процес, детермінований конкретними соціально-історичними умовами, його не можна вважати завершеним на якомусь етапі життєдіяльності людини. Соціалізація – це не тільки формування зрілості особистісних рис, але і розвиток, і модифікація зрілих форм соціальності особистості в ході включення її в систему наявних зв'язків і залежностей.

З іншого боку, категорія «соціально-педагогічний супровід» досліджується низкою вчених (А. Архіпова, І. Рогальська, М. Рожков та ін.) та неоднозначно трактується у сучасному науковому колі.

Перш за все, звернемось до законодавчої бази, де соціальний супровід визначається як вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [1]. Як бачимо, соціальний супровід тлумачиться з точки зору соціальної роботи та розглядається в контексті комплексної соціальної допомоги (матеріальної, психологічної, соціальної тощо), де задіяні спеціальні фахівці на рівні держави.

І. Звєрєва визначає соціальний супровід як вид соціальної діяльності, що передбачає впродовж певного (іноді досить тривалого) терміну надання суб'єкту комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг соціальним працівником, а також, у разі потреби, залучення інших фахівців (психологів, педагогів, юристів, медичних працівників та ін.) з різних установ та організацій для подолання життєвих труднощів особистості.

© Бадер С.О.

У свою чергу, педагогічний супровід (підтримка, допомога) необхідний дитині для успішної соціальної адаптації та вибору оптимальних рішень в різних ситуаціях повсякденного життя, пов'язаних з особистісним самовизначенням. На думку А.Архіпової, Є.Бондаревської провідною метою педагогічного супроводу є організація взаємопов'язаної діяльності фахівців (педагогів, соціальних педагогів, психологів, фахівців соціальної сфери та інших спеціалістів) на основі інтеграції виховного потенціалу освітніх установ і соціального середовища [2; 3].

На думку В.Слободчикова та І.Фрумкіна педагогічний супровід виступає як допомога дитині в її особистісному зростанні; це установка на розуміння дитини, на відкрите спілкування з нею.

У свою чергу А. Мудрик зазначає, що педагогічний супровід – це особлива сфера діяльності педагога, яка спрямована на залучення дитини до соціально-культурних і моральних цінностей та на які він спирається в процесі самореалізації та саморозвитку.

Отже, педагогічний супровід розглядається як певна сфера діяльності педагога, орієнтована на взаємодію з дитиною в процесі надання їй підтримки в становленні особистісного зростання, соціальної адаптації тощо.

Проаналізувавши сутність соціального та педагогічного супроводу, визначимо категорію соціально-педагогічного супроводу. Так ґрунтовний аналіз довідкової та психолого-педагогічної літератури дозволяють трактувати означену дефініцію як:

– вид соціально-педагогічної діяльності, метою якої є допомога чи підтримка тих категорій населення, які опинились у складних життєвих обставинах (А.Мудрик, Л.Пономаренко);
– комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних та корекційних заходів, спрямованих на проектування і реалізацію умов роботи соціального педагога для успішної соціалізації дітей і підлітків у родині та в умовах школи (В.Гуров, Н.Шинкаренко);
– метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Провідною метою педагогічного супроводу є організація взаємозалежної діяльності фахівців на основі інтеграції виховного потенціалу навчально-виховних установ і соціального середовища (З.Богомедова, В.Летунов).

Як бачимо, соціально-педагогічний супровід націлений на вирішення життєвих труднощів суб'єкта, має свою структуру, послідовність (алгоритм реалізації), арсенал форм, методів та засобів діяльності. Отже, можемо констатувати, що соціально-педагогічний супровід являє собою різновид соціально-педагогічної технології, що спрямована на подолання життєвих труднощів особистості у певний проміжок часу із залученням різних фахівців.

Розкриємо сутність та зміст соціально-педагогічного супроводу соціалізації дитини в контексті досліджень різних науковців. Так, цікавою є думка А. Архіпової, яка трактує соціально-педагогічний супровід апріорі як низу заходів, кінцевою метою яких є успішна соціалізація особистості. Автор подає таке визначення поняття «соціально-педагогічний супровід – це комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних, корекційних заходів, спрямованих на проектування та реалізацію умов щодо успішної соціалізації того, кого супроводжують» [2, с.23]. Зазначимо, що А. Архіпова розглядає соціально-педагогічний супровід як елемент педагогічної підтримки, її складову, зазначаючи, що підтримка має місце у кризових ситуаціях життя особистості, у той час як супроводу дитина потребує у більш стабільні періоди життя для підтримки належного рівня соціалізованості [2, с.25].

На думку І.Рогальської, яка досліджує проблему соціалізації дитини дошкільного віку, супровід соціалізації особистості передбачає «необхідність сформованого у педагогів цілісного уявлення про дитину як об'єкт і суб'єкт соціалізації, що вимагає визначення специфіки діяльності фахівців на кожному віковому етапі її соціального становлення, ставлення до неї як до суб'єкта спілкування, співпраці, партнерства, надання права на власний вибір» [4, с.118].

Як вважає дослідник, соціально-педагогічний супровід соціалізації являє собою процес особистісної взаємодії між тим, хто супроводжує, і тим, хто цього потребує, спрямований на актуалізацію соціального потенціалу дитини для її успішної соціалізації-індивідуалізації на засадах гуманістичної тенденції.

Вчений визначає структурні елементи системи соціально-педагогічного супроводу, а саме: мета і завдання; пріоритетні напрями та зміст діяльності дорослих з дітьми; способи взаємодії дорослих з дітьми на основі гуманістичної позиції педагогів, соціальних педагогів, психологів, батьків та інших суб'єктів супроводу; розгортання процесу у часі та просторі через поетапну реалізацію; критерії ефективності соціалізації як результату [4, с.185].

Як зазначає Л.Аксенова, соціально-педагогічний супровід соціалізації відбувається на певних взаємопов'язаних рівнях, а саме: макрорівень (створення умов для покращення соціально-педагогічного супроводу соціалізації на законодавчому рівні), мезорівень (допомога при залученні учасників ситуації розвитку того, кого супроводжують), мікрорівень (вирішення конкретних труднощів у процесі соціалізації особи, що супроводжують) [5, с.44].

Отже, соціально-педагогічний супровід соціалізації молодшого школяра можна розглядати як специфічну технологію допомоги дитині у вирішенні проблем та труднощів, що виникають на шляху її входження у широкий світ соціальних відносин. Частіше за все для вирішення виникаючих проблем залучаються не лише суб'єкти освітнього процесу початкової школи (вчителі початкових класів, соціальні педагоги, психологи, адміністрація, батьки тощо), а й інші фахівці, що сприяє всебічній підтримці особистості молодшого школяра на шляху його соціалізації.

Слід зазначити, що вчені (І.Рогальська, М.Рожков) виокремлюють провідні принципи соціально-педагогічного супроводу соціалізації, зокрема:

− особистісно зорієнтована спрямованість соціально-педагогічного супроводу. Мова йдеться про те, що соціально-педагогічний супровід виступає лише тим засобом, за допомогою якого дитина має осмислити складну ситуацію свого життя, натомість, визнається пріоритетність дитини у вирішенні такої ситуації;
− конвенціальність супроводу, що передбачає згоду

молодшого школяра на здійснення соціально-педагогічного супроводу, надання допомоги у тій чи іншій складній ситуації;
- персоніфікація – соціально-педагогічний супровід завжди орієнтований на конкретну особистість, її підтримку;
- принцип так званого «соціального загартування», який передбачає включення молодшого школяра у реальні життєві ситуації, моделювання шляхів їх вирішення тощо [6].

У свою чергу, І.Рогальська виокремлює наступні принципи соціально-педагогічного супроводу соціалізації дошкільника, які, на нашу думку, цілком відповідають молодшому шкільному віку. Серед них:
- принцип розвитку (врахування не лише знаннєвої складової освітнього процесу, а й підтримка індивідуального «Я» особистості, розкриття особистісного потенціалу молодшого школяра);
- принцип балансу (досягнення оптимального співвідношення між процесами соціалізації-індивідуалізації);
- принцип культуровідповідності (акцентування уваги на формуванні загальної культури в освітньому процесі);
- принцип опори на позитивне (підтримка та стимулювання можливостей дитини, акцентування уваги на її успіхах та досягненнях для подальшої діяльності);
- принцип рефлексії (передбачає рефлексивний характер навчання);
- принцип взаємодії (взаємодія в системі «дитина-педагог», «батьки-дитина», «батьки-педагог»);
- принцип соціальної відповідності (передбачає відповідність змісту і методів виховання реальній соціальній ситуації, у якій організовується виховний процес);
- принцип забезпечення виховної функції навчання (гармонійне поєднання навчальної інформації та всебічного розвитку особистості дитини) [7].

Кожен з означених принципів має місце у процесі реалізації етапів соціально-педагогічного супроводу (О. Сухова), які включають:
- етап *проблематизації* – педагог разом з дитиною визначають труднощі, які відчуває дитина (предмет соціально-педагогічного супроводу); виокремлюються чинники, що зумовили появу означених труднощів; формулюється проблема;
- *пошуково-варіативний* етап – здійснюється пошук варіантів вирішення проблеми, визначається ступінь втручання педагога (або іншого суб'єкта) у процес вирішення проблеми;
- *практико-діяльнісний* етап передбачає сумісні дії педагога та молодшого школяра щодо вирішення проблем останнього;
- *аналітичний* етап – аналіз ступеня вирішення проблеми, обговорення ймовірних труднощів, що можуть виникнути у майбутньому [8, с.166].

Чітка алгоритмізованість соціально-педагогічного супроводу соціалізації дитини та спрямованість на результат дозволяє нам говорити про технологічний підхід щодо вирішення соціалізаційних проблем молодших школярів, а соціально-педагогічний супровід вважати спеціальною соціально-педагогічною технологією.

Дослідники процесу соціалізації молодшого школяра (Ю. Богінська, С. Курінна, О. Савченко) зазначають, що позитивним результатом соціалізації молодшого школяра є його соціальна компетентність. Ми підтримуємо думку Н. Гавриш, С. Курінної та вважаємо, що соціальна компетентність молодшого школяра є інтегральною якістю особистості, яка передбачає оволодіння певною системою знань, формування умінь і навичок взаємодії в соціумі та здатності оцінювати свої дії та вчинки. На нашу думку, саме соціальна компетентність має виступати результатом соціально-педагогічного супроводу соціалізації як технології підтримки дітей молодшого шкільного віку.

Отже, можна зробити **висновок**, що процес соціально-педагогічного супроводу соціалізації молодшого школяра спрямований, перш за все, на його підтримку в системі соціальних відносин, навчання новим моделям взаємодії з собою та світом, подолання труднощів соціалізації. Зазначимо, що соціально-педагогічний супровід є завжди персоніфікованим, незважаючи на те, що педагог працює з групою дітей, класом, колективом тощо. У процесі соціально-педагогічного супроводу соціалізації формується соціальна компетентність молодшого школяра, що дозволяє йому входити у світ широких соціальних відносин.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2558-14
2. Архипова А.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без сопровождения родителей, в процессе социализации: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Архипова Анастасия Андреевна. – СПб., 2005. – 187 с.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17
4. Рогальська-Яблонська І.П. Соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І.П.Рогальська-Яблонська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вип.47. – 2013. – С.180-187
5. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л.И.Аксенова. – М.: Академия, 2001. – 190 с.
6. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодёжью. Юногогика /М.И.Рожков. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
7. Печенко І.П. Принципи реалізації системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І.П.Печенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 16. – С.110-116
8. Сухова Е.И. Теоретические подходы к проблеме социально- педагогического сопровождения детей и подростков. / Е.И.Сухова. // Вестник МГОУ. – №1. – 2001. – С.164-168

Стаття надійшла до редакції 26.04.2016 р.

Бадер Светлана
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»,
Старобельск, Украина

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье проанализирован содержательный аспект технологии социально-педагогического сопровождения социализации младшего школьника. Определена сущность понятий «социализация», «социально-педагогическое сопровождение социализации». Охарактеризованы основные принципы, условия, этапы технологии социально-педагогического сопровождения младшего школьника. Доказано, что данная технология способствует формированию социальной компетентности младшего школьника.

Ключевые слова: социальное сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, социализация, младшие школьники, социальная компетентность.

Bader Svitlana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Preschool and Primary Education
Luhansk National University named after Taras Shevchenko,
Starobilsk, Ukraine

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF JUNIOR STUDENT SOCIALIZATION: CONTENT ASPECT

The content aspect of social and pedagogical technology support of junior student socialization is analyzed. The essence of concept «socialization» is considered, which is discussed in the context of subject-subject approach and represents the acquisition of social experience on the one hand, and the manifestation of their individuality on the other hand. The author has analyzed the basic principles, conditions and stages of social and pedagogical support technology of junior pupils. The basic principles of the technology are: personal orientation, the personification of the support, consent of the child to support, immersion in real-life situations etc. The main stages of social and pedagogical support have been efined: problematization phase (definition of the difficulties encountered in the child, the reasons that caused them, formulation of the problem); prospect of variability stage (search for solutions to the problem, determine the degree of inclusion of the teacher in her decision); a practice-activity stage (joint actions of the teacher and the younger schoolboy on the decision problem); analytical stage (summarizing, predicting the possibility of similar difficulties in the future).

Key words: social support, social and pedagogical support, socialization, junior students, social competence.

УДК 378.147.047:811.111

Байбакова Ольга Олександрівна
аспірант
кафедра педагогіки і психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США

У статті досліджено наукові основи формування міжкультурної компетентності соціальних працівників як необхідної складової їх фахової діяльності у полікультурному середовищі, зокрема США. Проаналізовано різні наукові підходи щодо понять «культура», «соціальна компетентність», «міжкультурна компетентність соціальних працівників». Розглянуто конкретні норми міжкультурної практики соціальної роботи у США, які подано в Етичному кодексі соціального працівника, зокрема в розділі «Етична відповідальність фахівця соціальної роботи перед клієнтами».

Ключові слова: *культура, соціальна компетентність, соціокультурна компетентність, міжкультурна компетентність соціального працівника, міжкультурна практика соціальної роботи у США.*

Вступ. В Україні, як і в інших поліетнічних країнах, зокрема США, де проживають представники різних етносів і культур, актуалізується проблема соціальної роботи з цими категоріями осіб. Високий рівень безробіття, бідності, дискримінація, які притаманні зазначеним групам, посилюються конфліктами, кризовими явищами в міжкультурному середовищі. Соціальні працівники покликані забезпечувати рівність прав і свобод людей незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних переконань, статі, етнічного та соціального походження, сприяти здійсненню громадянами своїх етнокультурних прав, запобігати міжетнічним конфліктам, утверджувати міжетнічну злагоду в суспільстві, протидіяти будь-яким проявам ксенофобії, розпалюванню расової, національної, етнічної, релігійної ворожнечі тощо. У зв'язку з цим міжкультурна компетентність (МК) визнається як одна з важливих професійних вимог до сучасних фахівців соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На даний час вивченням деяких аспектів міжкультурної компетентності фахівців різних професійних сфер займається низка гуманітарних наук: культурологія, комунікативістика, лінгвокультурологія, етнопсихологія та ін. З'явилися публікації, в яких розглядаються питання взаємодії культур, проте авторство більшості з них належить вченим-лінгвістам (Т.Астафурова, Ф.Бацевич, М.Галицька, О.Казакова, К.Мальцева та ін.), які зводять весь процес переважно до мовного спілкування. Проблему міжкультурної компетентності соціальних працівників частково досліджують В.Грищук, У.Девор, О.Канюк, М.Пейн, Г.Пилієва, Є.Рибак, Р.Скідмор, Р.Хіл, А.Якубовська та ін. Однак, розвиток методології і практики соціальної роботи в міжкультурному середовищі можливий лише за умови теоретичного узагальнення позитивного досвіду та інновацій у світовій практиці. В контексті нашого дослідження зосередимо увагу на Сполучених Штатах Америки, оскільки саме там практика соціальної роботи в мультикультурному середовищі має глибоке коріння.

Метою статті є дослідження наукових основ міжкультурної компетентності соціальних працівників у США. **Завдання дослідження**: проаналізувати наукові підходи щодо поняття міжкультурної компетентності соціальних працівників та суміжних з ним термінів; розглянути конкретні норми міжкультурної практики соціальної роботи у США, які визначають зміст міжкультурної компетентності фахівців соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Вивчення поняття міжкультурної компетентності соціальних працівників передбачає аналіз поняття «культура».

Термін «культура» вперше з'явився в європейській соціально-філософській думці у XVIII ст. і означав виховання й навчання людини. Сучасна культурна антропологія пропонує більш широкий підхід до розуміння означеного поняття. Культура тлумачиться як система ціннісних орієнтацій, переконань, смислів (концептів), які виявляються як у процесі життєдіяльності людей (у їхніх діях, поведінці), так і в результаті їх життєдіяльності – матеріальних і духовних продуктах.

Американський соціолог Т. Парсонс вважав, що культура – це система цінностей, яка є частиною соціальної системи і відповідає за її керованість і впорядкованість. Сучасний антрополог Е. Хатчинс фіксує в культурі, насамперед, її процесуальну складову: «Культуру слід розуміти як процес, а не як сукупність певних об'єктів, матеріальних чи абстрактних ... Це процес, і всі «речі», які з'являються в існуючих визначеннях культури – це те, що залишається від цього процесу. Культура – це адаптивний процес, який акумулює часткові рішення проблем, що часто повторюються» [1, с.153].

Порівняльні крос-культурні дослідження засвідчують, що в різних суспільствах і культурах існують різні якості особистості. Формування і розвиток прийнятих в даному суспільстві людських характеристик відбувається, як правило, шляхом їх цілеспрямованого виховання, тобто передачі норм, правил і типів гідної поведінки від старшого покоління до молодшого. Здійснюється процес «інкультурації» людини, який передбачає засвоєння індивідом властивих його культурі норм світосприйняття і поведінки, в результаті чого формується його когнітивна, емоційна і поведінкова схожість з представниками даної культури і відмінність від носіїв інших культур. Інкультурація розпочинається з моменту народження, тобто з отриманням дитиною перших навичок поведінки та засвоєння мови, і продовжується все життя. Цей процес передбачає формування базо-

© Байбакова О.О.

вих людських навичок, наприклад типів спілкування з іншими людьми, форм контролю за власною поведінкою і емоціями, способів задоволення потреб, оціночного ставлення до різних явищ навколишнього світу. Кінцевим результатом процесу інкультурації є компетентність (соціальна, міжкультурна тощо) людини в мові, цінностях, традиціях, звичаях свого культурного оточення.

Здійснений аналіз наукових джерел засвідчує, що найбільш загальним поняттям, яке характеризує сферу людського та професійного досвіду, пов'язаного з побудовою відносин з іншими людьми, є соціальна компетентність. З позиції когнітивного і поведінкового підходів, вона передбачає наявність не тільки лінгвістичних знань, але й набір певних навичок, необхідних у різноманітних ситуаціях взаємодії з оточуючими. Проте аналіз цих підходів засвідчує, що вони не повністю розкривають зміст даного поняття. Знання лінгвістичних та соціокультурних норм і соціальні навички, які реалізуються в конкретній комунікативній ситуації, – це тісно пов'язані аспекти соціальної компетентності. Саме на перетині когнітивного і поведінкового підходів утворюються змістові компоненти соціальної компетентності. Їх можна назвати: «знання, що» (знання загальних соціокультурних правил і норм) і «знання як» (як ці правила можуть бути застосовані в конкретній комунікативній ситуації) [2].

Нам імпонує гуманітарний підхід щодо вивчення соціальної компетентності, оскільки він орієнтований на цілісний розвиток майбутніх фахівців. Ідеологічна основа цього підходу була закладена К.Роджерсом і Дж.Фрейбергом, які виступили на початку 1960-х рр. минулого століття з різкою критикою політики США у сфері освіти. На противагу класичному директивному підходу в навчанні вони запропонували новий людиноцентристський підхід. На думку вчених, «освіченою є лише та людина, яка навчилася вчитися; яка навчилася пристосовуватися і змінюватися. Довіра до динамічного (а не статичного) знання – це єдина розумна ціль сучасної освіти [3, с.224].

В рамках гуманістичного напряму дослідники і практики розглядають соціальну компетентність як динамічну характеристику особистості, яка містить у собі набір соціальних, когнітивних і емоційних навичок, необхідних професіоналу для успішної адаптації в соціальному середовищі. Соціально компетентна людина повинна планувати і контролювати свою поведінку в різних ситуаціях. Рівень соціальної компетентності відображає певний рівень особистісної і соціальної зрілості особистості, яка представлена одночасно в двох вимірах: самоактуалізації і відповідності соціальним очікуванням [4].

Таким чином, соціальна компетентність розглядається не тільки як сукупність конкретних знань, умінь і навичок, але і як множина характеристик особистості професіонала, які визначають ефективність її діяльності в широкому соціальному контексті.

Що стосується соціокультурної компетентності – з одного боку, у вітчизняній педагогіці вона часто трактується як поняття, що входить до складу комунікативної або мовної компетентності. Зокрема, низка фахівців із міжкультурної комунікації та вивчення іноземних мов вважають, що соціокультурна компетентність передбачає знайомство студентів з національно-культурною специфікою мовної поведінки і здатністю користуватися тими елементами соціокультурного контексту, які релевантні для сприйняття з позиції носіїв мови: звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін. [5].

Інші дослідники під соціокультурною компетентністю розуміють не тільки володіння інформацією про безпосередній зв'язок мовного і соціокультурного середовища чи про взаємозв'язок розвитку мови і суспільства. На їхню думку, соціокультурна компетентність передбачає:

- усвідомлення того, що мова є не тільки засобом пізнання і спілкування, а й формою соціальної пам'яті, «культурним кодом нації»;
- вміння бачити культурний фон, що стоїть за кожною мовною одиницею;
- знання культури, історії, традицій, звичаїв свого народу;
- вміння виявити культурно значущі смисли соціальної взаємодії і розуміти їх роль в життєдіяльності людини [6, с.74].

У цьому контексті значення поняття «соціокультурна компетентність» поступово зміщується від лінгвістичних навичок до соціальних і передбачає здатність особистості свідомо і продуктивно діяти в ситуації невизначеності, позитивно вирішувати життєво важливі завдання соціуму, суб'єктивно осмислювати можливу поведінку тих, хто вступає в соціальну взаємодію, приймати різні форми культурного самовираження і творчості позитивно орієнтованих соціальних груп і окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору.

Про необхідність формування міжкультурної компетентності фахівців вперше зауважили американські вчені Е. Роджерс і Т. Стейнфатт, які зазначали, що «заявленою або замовчаною ціллю більшості досліджень, навчання та викладання у сфері міжкультурної комунікації є підвищення міжкультурної компетентності індивідів» [7, с. 221]. Дослідники визначають МК як рівень, на якому індивід здатен ефективно та належним чином обмінюватись інформацією з людьми, які належать до іншої культури.

Німецький дослідник А. Кнапп-Поттхофф розглядає міжкультурну компетентність як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, котрі розширюють інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури» [9].

Ми поділяємо думку О. Садохіна щодо розгляду міжкультурної компетентності в двох аспектах:

1) як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного співтовариства. При такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою процесу комунікації. Таке завдання може бути поставлене для досягнення акультурації, аж до повної відмови від рідної культурної приналежності;

2) як здатність досягати успіху при контактах з представниками іншої культурної спільноти навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів. Саме з цим варіантом міжкуль-

турної компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації.

Вчений трактує МК як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних вмінь та навичок, за допомогою яких будь-який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної взаємодії. Окрім того, у своїх дослідженнях він зазначає, що володіння міжкультурною компетентністю дозволяє в процесі міжкультурної комунікації адекватно оцінювати ситуацію, ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби, втілювати у практику комунікативні наміри і перевіряти результати комунікації за допомогою зворотного зв'язку [6].

Розглянувши різноманітні підходи до поняття МК, з'ясуємо суть поняття міжкультурної компетентності соціальних працівників.

Концепцію міжкультурної компетентності соціальних працівників одним із перших представив американський дослідник Дж. Гальєгос [9] і розглядав її як «комплекс процедур і заходів, які можуть бути використані в процесі культурно релевантного розуміння проблем клієнтів, які представляють інші культури, і способів застосування цього розуміння для розробки стратегії допомоги, відповідної культурним вимогам цих клієнтів» [9, с. 4].

Конкретні норми міжкультурної практики соціальної роботи містяться Етичному кодексі NASW (США), зокрема в розділі «Етична відповідальність соціального працівника перед клієнтами». У статті 1.5 «Культурна компетентність і соціальне розмаїття», зокрема, зазначено:

1) соціальні працівники повинні розуміти культуру та її функцію в поведінці людини і в суспільстві, відзначаючи все позитивне у всіх культурах;

2) соціальні працівники повинні володіти знаннями про культуру своїх клієнтів і бути здатними демонструвати компетентність у наданні послуг, які можуть суперечити культурі клієнтів і не враховувати відмінностей між людьми та культурними групами;

3) соціальні працівники повинні розуміти характер соціальних відмінностей та існуючих практик дискримінації, заснованих на ознаках раси, етнічної приналежності, національного походження чи кольору шкіри.

Також у Кодексі підкреслюється важливість міжкультурної компетентності в шостому розділі, присвяченому етичній відповідальності соціальних працівників перед суспільством в цілому. Стаття 6.4 «Соціальні та політичні дії» визначає, що:

1) соціальні працівники повинні брати участь у соціальних і політичних діях, спрямованих те, щоб гарантувати для всіх людей рівний доступ до ресурсів, робочих місць, послуг і можливостей, які їм необхідні для задоволення своїх основних людських потреб і розвитку;

2) соціальні працівники повинні діяти так, щоб розширити можливості для всіх людей, звертаючи особливу увагу на вразливі і експлуатовані групи населення;

3) соціальні працівники повинні сприяти створенню передумов, що сприяють повазі до культурної та соціальної різноманітності як у Сполучених Штатах, так і всьому світі. Соціальні працівники повинні просувати політику і методи, які демонструють повагу до відмінностей, підтримують розширення соціокультурних знань і ресурсів, виступати на захист програм і інститутів, що демонструють культурну компетентність і реалізують політику, яка гарантує права, рівність і соціальну справедливість для всіх людей;

4) соціальні працівники повинні діяти в цілях запобігання та ліквідації панування, експлуатації та дискримінації відносно будь-якої особи, групи або класу за ознакою раси, етнічної приналежності, національного походження, кольору шкіри [10].

Отже, міжкультурна компетентність соціальних працівників – це ступінь прояву фахівцем знань, умінь і навичок, які дозволяють правильно оцінювати специфіку та умови взаємодії з представниками інших культур, що проявляються у врахуванні їхніх традицій, звичок і психологічних характеристик, знаходити адекватні форми впливу на них з метою підтримки атмосфери взаємної довіри і конструктивного співробітництва, спрямованого на досягнення спільно визначених цілей соціальної допомоги.

Висновки. США вирізняються культурним розмаїттям населення, якому притаманні проблеми дискримінації, акультурації і асиміляції, міжкультурні конфлікти. Це вимагає професійного втручання з боку соціальних працівників, які володіють високим рівнем міжкультурної компетентності. Міжкультурна компетентність передбачає застосування всього арсеналу знань, умінь і навичок надання допомоги індивідам, групам, громадам, які належать до різних етносів і культур.

Список використаної літератури

1. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущого / М.Коул. – М.: «Когито-Центр», 1997 – 432 с.
2. Стефаненко Т.Г. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию / Т.Г.Стефаненко // Методы этнопсихологического исследования. − М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – С.55-78
3. Роджерс К. Свобода учиться / К.Роджерс, Дж.Фрейберг. − М.: «Смысл», 2002. – 527 с.
4. Gettinger M. Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownel / M.Gettinger // Journal of School Psychology. – №41. – 2003. – P.299-304
5. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации / Е.Л.Головлева. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 224 с.
6. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А.П.Садохин. – М.: Альфа-М, ИНФРА-М, 2009. – 288 с.
7. Rogers E.M. Intercultural Communication / E.M.Rogers, M.Th.Steinfatt. – Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois, 1999. – 292 p.
8. Knapp K. Interkulturelle Kommunikation / K.Knapp, A.Knapp-Potthoff // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung. 1990. – №1. – S.83
9. Gallegos J.S. The ethnic competence model for social work education / In B.W.White (Ed.), Color in a white society / J.S.Gallegos. – Silver Spring, MD: National Association of Social Workers, 1982. – P.1-9
10. National Association of Social Workers. NASW code of ethics. − Washington, DC: NASW, 2000.

Стаття надійшла до редакції 08.05.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф.Козубовська І.В.

Байбакова Ольга
аспирант
кафедра педагогики и психологии
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В США

В статье исследованы научные основы формирования межкультурной компетентности социальных работников как необходимой составляющей их профессиональной деятельности в поликультурной среде, в частности в США. Проанализированы различные научные подходы к понятиям «культура», «социальная компетентность», «межкультурная компетентность социальных работников». Рассмотрены конкретные нормы межкультурной практики социальной работы в США, которые представлены в этическом кодексе социального работника, в частности в разделе «Этическая ответственность специалиста социальной работы перед клиентами».

Ключевые слова: *культура, социальная компетентность, социокультурная компетентность, межкультурная компетентность социального работника, межкультурная практика социальной работы в США.*

Baibakova Olga
Postgraduate Student
Department of Pedagogy and Psychology
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

INTERCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONALISM OF A SOCIAL WORKER IN THE USA

The article deals with the scientific basis of formation of social workers intercultural competence as a necessary component of their professional activities in a multicultural environment, particularly in the USA. The author has proved that the prerequisite of formation of intercultural competence of social work professionals has a number of social problems of clients, representatives ethnic racial groups, such as high unemployment, poverty, discrimination, ethnic conflicts and others.Different approaches of scientists have been analysed regarding the concept of «culture», which refers to the system of values, beliefs that are shown up in the process of human activity, and in the result their human activity − material and spiritual products. The content of the term «social competence» has been researched. It is considered not only as a set of specific knowledge and skills, but as a set of individual professional performance that determine the efficiency of its activities in a broad social context.

Key words: culture, social competence, social and cultural competence, intercultural competence of social workers, intercultural practice of social work in the USA.

УДК 371.134:364-43-021.311(410)

Бартош Олена Павлівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціології і соціальної роботи
завідувач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Шандор Федір Федорович
доктор філософських наук, професор
завідувач кафедри соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Рюль Вікторія Олександрівна
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ОКРЕМІ АСПЕКТИ РЕФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

В статті проаналізовано окремі аспекти організації соціальної роботи та підготовки соціальних працівників у великій Британії на сучасному етапі. Компонентами реформи визначено: 1. Створення Ради фахівців з питань охорони здоров'я та опіки. 2. Розробка стандартів професійної кваліфікації. 3. Вдосконалення стандартів для працедавців та супервізії. 4. Розробка та посилення вимог до безперервного професійного розвитку. 5. Посилення співпраці вищих навчальних закладів з роботодавцями та клієнтами соціальних служб. 6. Оцінювана соціальна робота по місцю працевлаштування протягом року. 7. Організація та проведення практики. 8-9. Програма підготовки соціальних працівників. Диплом: ступінь з соціальної роботи. 10. Відбір на вступ до програми.

Ключові слова: реформа, організація соціальної роботи, підготовка соціального працівника, Велика Британія

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

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

Метою статті є розглянути окремі аспекти організації соціальної роботи та підготовки соціальних працівників на сучасному етапі у Великій Британії.

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

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

В наступні роки після 2011 р. в Англії починаються масштабні реформи в організації соціальної роботи та підготовці соціальних працівників, які охопили десять аспектів (рис.1). Розглянемо детальніше перші п'ять компонентів реформи.

1.Створення Ради фахівців з питань охорони здоров'я та опіки. З 1 серпня 2012 р. повноваження Загальної Ради з питань соціального піклування (GSCC) були передані Раді фахівців з питань охорони здоров'я та опіки (Health and Care Professions Council – HCPC), яка: веде та публікує публічний реєстр відповідним чином підготовлених представників професій; затверджує освітні стандарти (76 стандартів, 15 груп) безпечної та ефективної практики соціального працівника; підтримує високий рівень професійної підготовки, практики; розслідує скарги та вживає відповідні заходи; працює в партнерстві з громадськістю та іншими групами; підвищує обізнаність та розуміння цілей Ради [3].

Більшість вчених [4, p.5] схильні вважати, що ці стандарти носять загальний характер і можуть описувати практично будь-яку професійну діяльність. Так, наприклад, соціальні працівники повинні: визнавати необхідність керувати своїм власним робочим навантаженням; бути в змозі адекватно реагувати на несподівані ситуації; бути в змозі управляти суперечливими інтересами; бути в змозі вести письмові записи.

Тільки 6 стандартів з 76 мають безпосереднє від-

© Бартош О.П., Шандор Ф.Ф., Рюль В.О.

Рис. 1. Реформи в сфері організації соціальної роботи та підготовки соціальних працівників.

ношення до соціальної роботи з дітьми. 1 з 76 стандартів стосується знань, необхідних соціальному працівнику. Таким чином, соціальний працівник повинен розуміти:

- теорію соціальної роботи, моделі соціальної роботи та інтервенцію;
- відповідне законодавство та соціальну політику;
- застосування соціальної роботи та цінності соціальної роботи;
- проблему розвитку протягом усього життя;
- актуальність психологічних, екологічних, соціологічних і фізіологічних перспектив для розуміння особистого і соціального розвитку та функціонування; поняття участі (партиціпації), пропаганди та розширення прав і можливостей;
- вплив соціальної нерівності, політики та інших питань на надання соціальних послуг;
- актуальність соціологічних перспектив для розуміння соціальних і структурних впливів на поведінку людини.

2.Розробка стандартів професійної кваліфікації. Наступними Рада фахівців з питань охорони здоров'я та опіки (Health and Care Professions Council − HCPC) публікує стандарт майстерності (Proficiency Standards), стандарт (14 стандартів) поведінки та етики (Standards of Conduct, Performance, стандарт (59 стандартів) освіти та підготовки кадрів (Standards of Education and Training).

Ці документи носять дуже загальний і невимогливий характер. Так, наприклад, в стандартах поведінки та етики перші три етичні стандарти: слід діяти в інтересах користувачів послуг; слід поважати конфіденційність користувачів послуг; слід тримати високі стандарти особистої поведінки. А стандарти освіти і підготовки кадрів не розкривають суть та зміст самої підготовки. Так, на приклад, стандарт каже, що процедура прийому документів на програму: повинна дати заявнику можливість зробити усвідомлений вибір про участь у ній; має містити критерії для перевірки достатнього уміння читати, писати та розмовляти англійською мовою; має містити критерії перевірки на судимість; має містити критерії перевірки стану здоров'я та відповідність можливостям академічно/професійно навчатися; має містити критерії, що перевіряють відповідність вже попередньо отриманих документів (сертифікати, дипломи) в сфері освіти; має характеризуватися політикою рівності по відношенню до заявника. Стандарт майстерності віддалено забезпечує адекватну основу для університетів щодо надання кваліфікації та професійних знань, необхідних для соціальних працівників.

На початок 2010-х рр. загострилась напруженість між усіма зацікавленими сторонами в соціальній роботі, оскільки роботодавці повідомляли, що кваліфіковані соціальні працівники, підготовлені за останніми новими навчальними програмами не були готові до польової практики, що робило отриманий ними ступінь з соціальної роботи непридатним. Університети ж заявляли, що очікування роботодавців від кваліфікованих соціальних працівників були завищені, звертали увагу на небажання роботодавців надавати свої організації в якості баз практики та призначати керівників практики від організації, що утруднює підготовку кваліфікованого соціального працівника. У свою чергу роботодавці висловлювали думки, що університети не надають достатньої уваги практичній підготовці студентів, на відміну від теоретичної, занадто мало уваги приділяють навчанню безпосереднім навичкам інтервенції та занадто багато приділяють уваги знанням з соціальних проблем. Усі сторони визнавали недоліки академічних і практичних компонентів програми підготовки соціальних працівників.

Так, було засновано організацію, яка відіграла істотну роль у реформуванні освіти 2010-х рр. в галузі соціальної роботи − Коледж з соціальної роботи (The College of Social Work − TCSW). Ця організація допомогла гармонізувати зміст навчання, розробила в Англії нову програму підготовки фахівців за ключовими теоріями соціальної роботи (newly qualified social workers), також розробила стандарт практики студентів − майбутніх соціальних працівників та звітів по проходженню практики, тим самим стандартизувала оцінювання практики в Англії. В

процесі реалізації реформ ця організація впровадила стандарти професійної кваліфікації (Professional Capability Framework) [5], проводила моніторинг їх використання у реформуванні ступеня з соціальної роботи (Social Work Degree).

Стандарти − «живий» документ, який міняється із розвитком професії, поліпшує практику, підтримує постійний прогрес та професійний розвиток соціальних працівників. Вони забезпечують ясність для представників цієї та інших професій у забезпеченні загального розуміння того, що очікується від соціальних працівників на різних рівнях. Прогрес між 9 рівнями визначається здатністю фахівців управляти такими проблеми, як труднощі, ризик і відповідальність у межах професійного оточення. Наприклад, соціальний працівник може мати професійні можливості поглибленого практика, але працювати в якості досвідченого соціального працівника. Стандарти впливають на посадові обов'язки і роботодавці вже офіційно включають їх в схеми оцінювання працівників, в опис виконуваних робіт (рис. 2) [6].

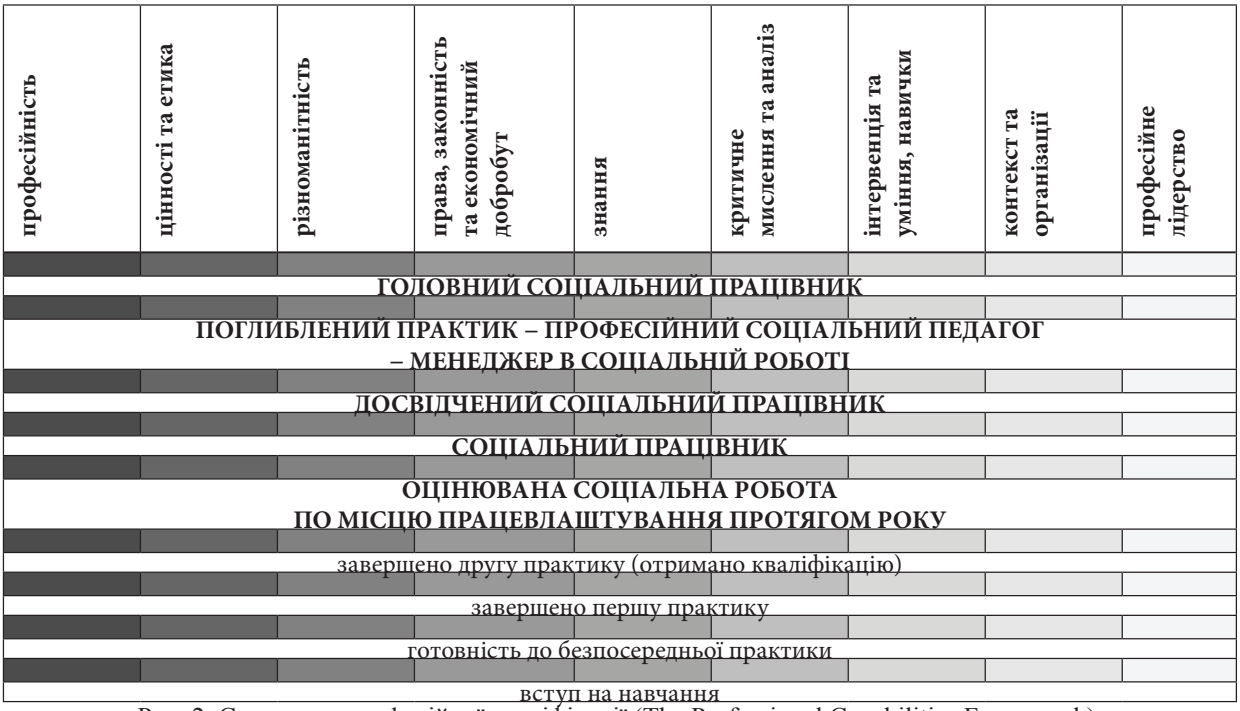


Рис. 2. Стандарти професійної кваліфікації (The Professional Capabilities Framework).

3.Вдосконалення стандартів для працедавців та супервізії

Реформа була спрямована також на вдосконалення стандартів у наданні робочих місць для соціальних працівників, адже добре виконана соціальна робота може покращити життя людей і захистити їх від різної шкоди. Стандартами для працедавців були визначені наступні [7]:

1. Чітка відповідність наданих соціальних послуг. Роботодавці забезпечують чіткі стандарти соціальної роботи, за яких соціальні працівники можуть продемонструвати ґрунтовні знання і досвід кращої практики, розуміння потреб споживачів послуг, їх опікунів та інших фахівців.

2. Ефективне кадрове планування. Роботодавці використовують ефективні системи кадрового планування для забезпечення споживачів послуг достатньою кількістю соціальних працівників з необхідним рівнем навичок і досвіду з метою задоволення поточних і майбутніх потреб обслуговування.

3. Безпечне робоче навантаження і розміщення. Роботодавці забезпечують соціальним працівникам безпечне та внормоване навантаження.

4. Управління ризиками та ресурсами. Роботодавці забезпечують соціальних працівників у виконанні їх роботи практичними інструментами та ресурсами, що необхідні для ефективної практики; оцінюють можливі ризики і вживають заходів для зведення їх до мінімуму, запобігання їм.

5. Ефективна та відповідна супервізія. Роботодавці забезпечують соціальним працівникам регулярну і відповідну супервізію.

6. Безперервний професійний розвиток. Роботодавці забезпечують соціальним працівникам можливості ефективного підвищенні професійної кваліфікації, доступ до проведення досліджень і отримання відповідних знань.

7. Професійна реєстрація. Роботодавці забезпечують реєстрацію соціальних працівників у відповідних професійних організаціях та асоціаціях.

8. Ефективне партнерство. Роботодавці розробляють ефективні партнерські відносини з освітніми закладами та іншими організаціями для надання ефективної соціальної допомоги клієнтам та безперервного професійного розвитку фахівців.

4.Розробка та посилення вимог до безперервного професійного розвитку

Коледж з соціальної роботи (The College of Social Work − TCSW) в процесі реалізації реформи запропонував новий підхід до безперервної освіти та професійного розвитку в соціальній роботі (continuing professional development − CPD), який:

- визнає важливість безперервного розвитку для соціальних працівників усіх секторів для відновлення та вдосконалення практики надання соціальних послуг за-для поліпшення результатів для користувачів соціальних послуг, підвищення репутації професії;

- підтримується через стандарти для працедавців з створенням робочих місць, де соціальні працівники заохочуються до підвищення свого професійного рівня, отримають такі можливості, а також можливості проводити дослідження та займатися хорошою практикою під керівництвом;
- визнає вдосконалення навчання, у тому числі через: вдосконалення практики фахівців; участь у наукових дослідженнях; пряме спостереження; професійну супервізію; критичну рефлексію і критичний аналіз випадку (case); запровадження електронного навчання; участь в онлайн чи дистанційних курсах, що надаються незалежними тренерами або вузами; проходження академічно акредитованих модулів / курсів, наприклад, пост кваліфікаційний курс із здобуттям рівня магістра із спеціалізацією на проблемах дітей та сімей.

5.Посилення співпраці вищих навчальних закладів з роботодавцями та клієнтами соціальних служб

Партнерство забезпечує роботодавців та освітні заклади механізмами планування та забезпечення якісними освітніми програмами з соціальної роботи (ступінь соціальної роботи − Social Work Degree), якісною практикою надання соціальних послуг клієнтам соціальних служб. З цією метою розробляються меморандуми про співпрацю між навчальними закладами та роботодавцями, в яких ключова роль відводиться користувачам соціальних послуг. Такий підхід має місце не тільки в Англії, але і в Шотландії.

Так, на приклад, на сьогодні всі залучені до проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми та сім'ями у Шотландії (фахівці, вищі навчальні заклади та працедавці) взаємодіють між собою з метою запровадження ключових вимог у програми підготовки, успішне навчання за якими, в свою чергу, сприятиме якісному наданню допомоги клієнтам соціальних служб. Такі вимоги дозволяють студентам, які навчаються за програмами у сфері соціальної роботи, перевірити свої знання з проблем опіки над дітьми та їх захисту під час навчання (середина навчання) та під його завершення. Зміст цих вимог зводиться до чотирьох проблемних блоків: − ефективне спілкування; − знання та розуміння проблеми; − професійна конфіденційність та компетентність; − цінності та етика в практиці соціального працівника [8].

Ключові вимоги до професійної підготовки соціальних працівників у сфері опіки над дітьми та їх захисту (Key Capabilities in Child Care and Protection) не є збіркою нових стандартів, але швидше механізмом, за яким студенти та програми підготовки перевіряються на відповідність здобутих або наданих знань та умінь. Кваліфіковані практики можуть і не бути залученими до роботи у сфері захисту дітей («child care»), але всі вони несуть загальну відповідальність перед дітьми та молоддю [9]. Такий підхід до підготовки фахівців, тим не менше, не знімає відповідальності з працедавців за постійну перепідготовку чи підвищення кваліфікації своїх працівників. Шотландська рада з питань соціальних служб (Scottish Social Service Council – SSSC) розробила кодекс практики (Code of Practice), відповідно до якого працедавці повинні «забезпечувати підготовку, надавати можливості та допомагати працівникам соціальних служб виконувати свою роботу ефективно, готуватись до нових ролей та відповідальності у своїй практиці» [10]. Прикладом цього може стати проблема розвитку комунікативних умінь у роботі з дітьми. Це – досвід, що вимагає постійного збагачення і після закінчення навчання в університеті, спеціалізованому коледжі.

Кваліфіковані соціальні працівники самостійно відповідають за визначення професійних індивідуальних потреб, що потребують вдосконалення. Для прикладу працівник соціального агентства протягом 12 місяців з дня реєстрації у реєстрі практичного соціального працівника Шотландії повинен пройти 144 год. підготовчі курси (Post Registration Training and Learning) з проблем ефективної співпраці з колегами та іншими професіоналами, вмінь визначати, оцінювати та управляти ризиками в роботі з різними типами клаєнтів [11]. Метою таких курсів є також убезпечитись, що випускники вузів відповідають таким ключовим вимогам до професійної підготовки соціальних працівників у сфері опіки над дітьми та їх захисту (Key Capabilities in Child Care and Protection).

Висновки. На сьогодні у Великій Британії сформована досить цікава структура підготовки фахівців до роботи у соціальній сфері, представлена різнорівневою багатоступінчатою системою. Підготовка соціальних працівників організовується та забезпечується університетами або коледжами у співпраці з різними типами соціальних агентств, роботодавцями тощо. Вони беруть на себе спільну відповідальність за відбір студентів, їх навчання і оцінювання, а також підтримку їх підготовки на сучасному рівні. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з аналізом 6-10 компоненту реформи, що впроваджується.

Список використаної літератури

1. The Complete University Guide. Colleges and Universities in United Kingdom [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings?s=Social+Work>. − Загол. з екрану. − Мова англ.
2. Бартош–Пічкар О.П. Особливості дистанційної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії / О.П.Бартош–Пічкар, С.З.Шпеник // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. − Вип.16. – 2009. – С.12-18
3. Health and Care Professions Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hcpc-uk.org.uk/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Narey M. Making the education of social workers consistently effective. Report of Sir Martin Narey's independent review of the education of children's social workers / Martin Narey. − London: Department for Education, 2014. − 45 p.
5. BASW. Professional Capabilities Framework [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.basw.co.uk/pcf/> – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. The Professional Capabilities Framework (PCF) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.beds.ac.uk/howtoapply/departments/appliedsocialstudies/reforms-in-social-work-education/the-professional-capabilities-framework-the-pcf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. The Standards for Employers of Social Workers in England. − Published by LGA on behalf of the Social Work Reform partners, 2014. − 4 p. також [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://www.local.gov.uk/documents/10180/6188796/The+Standards+-+updated+July+01+2014/146988cc-d9c5-4311-97d4-20dfc19397bf>. − Загол. з екрану. − Мова англ.

8. The Framework for Social Work Education in Scotland. − Scottish Social Services Council: Scottish Executive, 2003. − 49 p.
9. Scottish Executive. It's Everyonen's Job to Make Sure I'm Alright // Report of the Child Protection Audit and Review. – Edinburgh: Scottish Executive, 2002. − 209p
10. Scottish Social Service Council. Code of Practice for Social Service Workers and Employers. – Dundee: Scottish Social Service Council, 2003. − 30 p.
11. Scottish Social Services Council Handbook for Quality Assurance and Enhancement. – Dundee: Scottish Social Service Council, 2008. − 62 p.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2016 р.

Бартош Елена Павловна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
заведующая кафедрой иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

Шандор Федор Федорович
доктор философских наук, профессор
заведующий кафедрой социологии и социальной работы
ДВНЗ «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

Рюль Виктория Александровна
кандидат социологических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье проанализированы отдельные аспекты социальной работы и подготовки социальных работников в Великобритании на современном этапе. Компонентами реформы определены: 1. Создание Совета специалистов по вопросам охраны здоровья и опеки. 2. Разработка стандартов профессиональной квалификации. 3. Совершенствование стандартов для работодателей и супервизии. 4. Разработка и ужесточение требований к непрерывному профессиональному развитию. 5. Усиление сотрудничества высших учебных заведений с работодателями и клиентами социальных служб. 6. Оценочная социальная работа по месту трудоустройства в течение года. 7. Организация и проведение практики. 8-9. Программа подготовки социальных работников. Диплом: степень по социальной работе. 10. Отбор на вступление в программу.

Ключевые слова: реформа, организация социальной работы, подготовка социального работника, Великобритания.

Bartosh Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Sociology and Social Work
Head of Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Shandor Fedir
Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Riul Viktoriia
Candidate of Sociological Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

SOME ASPECTS OF REFORMING THE SOCIAL WORK ORGANIZATION AND TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN GREAT BRITAIN

The author of the article has analyzed particular aspects of social work organization and the training of social workers in Great Briatain at the present stage. Social work and social work education are undergoing change as

a suite of reforms recommended by the Social Work Task Force and further developed by the Social Work Reform Board take effect. At the same time the Health and Care professions Council (HCPC) has become the new regulator for social work and a new professional body - The College of Social Work (TCSW) has been established. The reforms were developed by listening to and working with social workers, social work students, employers, universities, people who use services and carers and researchers over a 2 year period with the aim of improving practice and raising the profile of the profession. They affect all social workers and social work students.

The following components of the reforms have been identified:

1. *The Health and Care Professions Council (HCPC) – The New Regulator*
2. *The College of Social Work (TCSW) – The Newly Established Professional Body*
3. *The Professional Capabilities Framework - A Framework for All Social Workers to Support Learning, Progression and Development throughout Their Career*
4. *Strengthening Continuing Professional Development (CPD)*
5. *Employer Standards*
6. *Strengthened Partnership Arrangements between HEIs and Employers*
7. *Changes to Design and Delivery of the Social Work Degree*
8. *Practice Learning and the Role of Practice Educators*
9. *Working with people who Use Services and Carers*
10. *The Assessed and Supported Year in Employment (ASYE)*

Key words; reform, organization of social work, training of social workers, Great Britain.

УДК 373.3.016:811.11

Бескорса Олена Сергіївна
кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

Павлович Ганна Юріївна
здобувач ступеня вищої освіти бакалавра
факультету підготовки вчителів початкових класів
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ГЕРМАНОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено проблемі формування германомовної комунікативної компетентності засобами дидактичної гри. Автори зазначають, що формування комунікативної компетентності відбувається у ситуаціях мовлення, наближених до реальних ситуацій спілкування. Для учнів молодшого шкільного віку провідним видом діяльності є ігрова діяльність. Тому в статті зауважено, що у навчанні іноземної мови доцільно керуватися принципом наступності, тобто поступового переходу від ігор, спрямованих на формування мовних навичок, до ігор, які власне забезпечують формування і подальший розвиток механізмів мовлення. У статті представлено класифікацію дидактичних ігор та наведено приклади ігор, які практично застосовуються у навчання німецької мови в початковій школі.

Ключові слова: германомовна комунікативна компетентність, учні початкових класів, дидактична гра, ситуації мовлення.

Вступ. Одним із важливих кроків до модернізації і реформування системи іншомовної освіти у нашій країні стало навчання іноземної мови у початкових класах. Перед міністерством освіти постало завдання оновити зміст навчання, його цілі, розробити нові стандарти, програми, сучасні підручники, які будуть орієнтовані саме на формування комунікативної компетентності.

Однією з актуальних проблем вчителя іноземної мови у початковій школі є формування комунікативної компетентності у школярів. Дуже важливо обрати такі методи, які будуть не тільки відповідати психологічним та фізіологічним можливостям учнів, але й спрямовуватися на вирішення комунікативних завдань у вивчанні іноземної мови.

На думку видатних учених Д. Ельконіна, Г. Рогової одним із таких ефективних методів можна вважати дидактичну гру.

Гра – провідний вид діяльності дітей молодшого шкільного віку. У ній вони черпають взірці для вирішення нових життєвих завдань. Тому «опора на гру» – це найважливіший шлях включення дітей у навчальну роботу, спосіб забезпечення нормальних умов життєдіяльності [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. О.Савченко у своїй роботі «Дидактика початкової школи» зазначає, що кожна дидактична гра виконує різні функції: збагачує пізнавальний досвід дітей, розвиває мислення, мову, уяву, точність рухів, витримку. Але головна мета впровадження ігор у навчальний процес – викликати інтерес до навчання. Якщо гра захоплює дітей, вони виявляють максимальну активність, не відчувають втоми, вони намагаються досягти найкращого результату.

О. Савченко також уважає, що дидактична гра – засіб навчання, за допомогою якого дітям легше сприймати новий матеріал та застосовувати набуті знання, уміння та навички на практиці. Основне призначення дидактичної гри – навчати учнів діяти.

Ефективність застосування дидактичних ігор у навчанні молодших школярів переконливо доведено в роботах Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, М. Вашуленка, Б. Друзя, Ю. Калинецької, С. Короткова, Н. Кудикіної, М. Микитинської, Р. Осадчук, Н. Підгорної, О. Савченко, Г. Цукерман, Н. Чканікова, Т. Шмакової та інших учених.

На важливості застосування дидактичної гри на уроках німецької мови в початковій школі та її ефективності наголошували також такі відомі методисти, як Є. Пассов та М. Скаткін.

Упродовж декількох років простежується зацікавленість Р.Миронова, В.Семенова та інших педагогів у проблемі використання дидактичної гри на уроках німецької мови. Педагоги і зараз продовжують накопичувати позитивний досвід у пошуку та застосуванні різноманітних видів ігор, що будуть спрямовані саме на розвиток комунікативної компетентності у молодших школярів.

Визначення мети та завдань дослідження. Метою цієї статті є обґрунтування, дослідження доцільності використання дидактичної гри, як адаптованого засобу навчання молодших школярів при вивченні німецької мови. Згідно з метою, постають такі завдання: дослідити, яке місце займає дидактична гра на уроках німецької мови; ефективність подолання мовного бар'єру учнів та оволодіння германомовною комунікативною компетентністю за допомогою гри; розглянути та класифікувати дидактичні ігри.

Виклад основного матеріалу. Головною метою вивчення іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативного досвіду, сформованого на основі мовних знань і навичок, оволодіння вміннями й навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуван-

© Бескорса О.С., Павлович Г.Ю.

ням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях.

У школі навчають двох видів усного мовлення (монологічного та діалогічного): підготовленого та непідготовленого. Підготовлене мовлення – це висловлювання, елементи якого попередньо відпрацьовуються, автоматизуються у понадфразових єдностях, а потім репродукуються у формі повідомлення, розповіді або викладу інформації. Непідготовлене мовлення – це такий рівень володіння іноземною мовою, на якому учень може без підготовки, без опори на попередньо задані мовні одиниці, без спонукання та допомоги з боку вчителя використати засвоєний раніше мовний та мовленнєвий матеріал в комбінаціях та ситуаціях, які не мали місця в попередніх видах роботи на уроці. Таке мовлення називається спонтанним. Підготовлене усне мовлення – це один з етапів формування умінь непідготовленого мовлення, яке є метою навчання.

Вихідним орієнтиром методичної діяльності вчителя німецької мови, який навчає молодших школярів, є практична мета навчання цього предмета у загальноосвітній школі. У відповідності до вимог чинної програми вона полягає у практичному опануванні учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі в типових ситуаціях.

Враховуючи психологічні та фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, найоптимальнішим способом початкового навчання є ситуація мовлення.

Ситуація на уроці – це надзвичайно цінний метод навчання іноземної мови, оскільки стимулює процес мислення і спонукає до творчості, допомагає учням розвивати та застосовувати на практиці мовленнєві вміння, формує мотивацію до навчання. Така методика підвищує інтерес учнів до занять, а головне – робить їх навчання цікавим, змістовим і творчим. Під комунікативною ситуацією розуміють сукупність умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії у відповідності з окресленим планом.

Процес розвитку мовленнєвих навичок і вмінь на кожному етапі має свої особливості, які визначаються конкретними умовами навчання. Навчити висловлювати свої думки в монологічній формі є однією з найголовніших практичних цілей навчання іноземної мови.

На уроках німецької мови вчитель створює ситуації, в яких учні спілкуються в парах один з одним, в групах. Це допомагає йому урізноманітнити урок. Важливу роль відіграє, також, ігрова мотивація. Вона представляє систему спонукальних причин, які стимулюють потреби молодшого школяра у грі. Працюючи в групі, учні виявляють мовну самостійність, вони можуть допомагати один одному. Вчитель на заняттях бере на себе функції організатора спілкування, ставить запитання, звертає увагу на оригінальні думки учасників.

Організовуючи роботу учнів, вчитель має пам'ятати такі правила:

- по-перше, учні повинні мати вибір, як висловити свою думку. Запам'ятовування, переклад та переказ тексту не є актуальними на сьогоднішній день. Для комунікації необхідна певна нестача інформації, яку учень має потребу отримати в процесі спілкування, а інший її повідомити;
- по-друге, зворотня інформація дає можливість учневі, який повідомляє інформацію, зрозуміти, що всі засоби, використанні ним, допомогли досягти поставленої комунікативної мети;
- по-третє, комунікативний метод має на меті мінімальне втручання вчителя в комунікацію учнів. Він не повинен перебивати, виправляти чи направляти комунікацію. Учневі необхідно дати час на те, щоб він згадав необхідні слова та висловив свою думку;
- по-четверте, необхідною умовою для комунікативного підходу вивчення іноземної мови є створення сприятливих довірливих відносин між тими, хто спілкується. Саме акт спілкування забезпечується вмотивованістю мовлення, зверненням її до конкретної особи та емоційне забарвлення.

Дидактична гра – це гра, яка спрямована на формування у дітей потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їхнім новим джерелом удосконалення пізнавальних умінь і навичок [2].

У навчанні іноземної мови в початковій школі гра виконує такі функції: моделюючу (сприяння соціальному розвитку дитини), інформуючу (ознайомлення дітей в ігровій формі з інформацією), формуючу (формування дитини, як особистості), коригуючу та стимулюючу.

Є безліч дидактичних ігор, але у навчанні іноземної мови доцільно керуватися принципом наступності, тобто поступового переходу від ігор, спрямованих на формування мовних навичок, до ігор, які власне забезпечують формування і подальший розвиток механізмів мовлення. Тобто, розглядати навчально-ігрову діяльність як засіб формування та удосконалення знань, умінь і навичок під час навчання іноземної мови.

Ефективним засобом удосконалення спілкування є спеціальна система комунікативних вправ, що формує комплекс навичок і вмінь, необхідних у продуктивній мовленнєвій діяльності (творчий диктант / переказ; складання висловлювань; ситуативні вправи на основі реальної / уявної мовленнєвої ситуації) і дає змогу учням правильно будувати синтаксичні конструкції й зв'язні висловлювання згідно з комунікативним завданням (монолог / діалог).

Створюючи комплекс педагогічних методів для успішного формування германомовної компетентності в говорінні застосовуються ігрові технології навчання, що реалізуються у ході спільної діяльності учнів у навчальній групі – взаємодія, обмін інформацією та досвідом, вирішення проблем, моделювання ситуацій, оцінювання дій однокласників і власної поведінки, занурення в реальну атмосферу ситуації; постійна зміна режимів діяльності.

У методичній літературі є велика кількість видів і різновидів ігор, які можуть бути використані на уроках німецької мови. Такі автори, як О. Рязанова, А. Ковинева, О. Савченко, Л. Толсткова, Ю. Рогова, В. Данилович та інші створили цілі системи і класифікації ігор. Одна з найпоширеніших класифікацій належить О. Рязановій. У своїй статті методист підкреслює, що ігрова діяльність є провідною для дітей молодшого віку і що гра – природній стан малюків

[3]. Вона виділяє такі ігрові моменти:

1) рухливі ігри (до них відносяться зарядка з командами, гра в тварин, «Katze und Maus», ігри на увагу);
2) вірші і пісні, які супроводжуються рухами;
3) ігри-змагання (діти поділяються на команди і виконують різні завдання);
4) ігри з м'ячем (питання-відповідь, переклад слів і речень з української на німецьку та з німецької на українську);
5) настільні ігри (лото, доміно, малювання);
6) діалоги з героями книг німецьких авторів (Брати Грім, Мері Попінс, Бременські музиканти, Золота гуска, Білосніжка, Гензель і Гретель);
7) рольові ігри («У лікаря», «В магазині» тощо).

Інша класифікація ігор належить Н.Толстовій. Її класифікація має багато спільних рис з класифікацією, запропонованою Т. Рязановою, яка також виділяє рухливі ігри, рольові ігри тощо. Автор наголошує на необхідності використання рухливих ігор, тому що рухлива гра створює сприятливий ґрунт для розвитку рухливої активності дітей, зміцнення їхнього здоров'я, сприяє вирішенню певних навчально-виховних завдань, у тому числі і у навчанні іноземної мови. Рухливі ігри мають бути організовані за певними правилами, згідно яких діти діють і водночас спілкуються [2].

Крім вище перерахованих класифікацій ігор, є розподіл ігор на граматичні, лексичні, лексико-граматичні. Цю класифікацію підтримують О.Савченко[3], М.Рінволукрі та інші.

З усіх зазначених класифікацій ігор найбільш науково- обґрунтованою є класифікація І. Даниловича [5]. Автор пропонує класифікацію на основі восьми критеріїв:

- ціль гри – формування розмовних навичок (лексичних, граматичних, вимовних, орфографічних, графічних) і вмінь (аудіювання, монологічної мови, діалогічної мови, читання, письма, перекладу);
- за рівнем комунікативності – комунікативні ігрові вправи, умовно-комунікативні, некомунікативні;
- за спрямованістю на отримання або видачу інформації – рецептивні, репродуктивні і продуктивні ігрові вправи;
- за рівнем управління діями учасників – з повним управлінням, частковим управлінням, з мінімальним управлінням;
- за наявністю рольового компонента – з рольовим компонентом і без рольового компонента;
- за присутності елемента змагання – з і без елемента змагання;
- враховуючи рухливість – рухливі і статичні;
- за використанням предметів – ігрові вправи з використанням предметів і без них.

Навчальна ситуація повинна зацікавити учнів, викликати у них бажання і готовність брати участь у спілкуванні.

Важливе місце серед різноманітних ситуацій займають ігрові. Як і у будь-якій колективній грі, при її проведенні дуже важливими є взаємовідносини між учнями та учителем, а також між учнями класу. Велике значення має присутність на уроці духу змагання, який виникає при сприйманні і відтворенні іншомовного контексту: хто швидше зрозуміє, правильно відповість на запитання.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що дидактична гра у навчанні німецької мови у початковій школі є ефективним методом навчання, оскільки за допомогою гри засвоєння і запам'ятовування навчального матеріалу відбувається ефективніше, в учнів розвивається інтерес, підвищується мотивація до вивчення мови. За допомогою дидактичної гри легше зосередити увагу молодшого школяра, залучити його до активної роботи з граматичним матеріалом, який є основою для навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Ігрова діяльність допомагає дитині адаптуватися в іншомовно-комунікативному просторі, відчути потребу у вивченні іноземної мови та мотивує цю діяльність. Завдання педагога полягає в тому, щоб знайти максимум педагогічних ситуацій, у яких може бути реалізоване прагнення дитини до активної пізнавальної діяльності. Педагог повинен постійно удосконалювати процес навчання, що дозволяє дітям ефективно та якісно засвоювати матеріал. Тому так важливо використовувати ігри на уроках іноземної мови. Також важливим моментом є те, що ігри потрібно проводити систематично й цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи та урізноманітнюючи їх.

Список використаної літератури

1. Данилович І.А. Система ігрових вправ для молодшої школи / І.А.Данилович // Іноземні мови у школі. – 1999. – №2. – С.14-18
2. Карпиченкова Е.П. Роль музыки и песен в изучении немецкого языка / Е.П.Карпиченкова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С.45-48
3. Мила О.П. Дидактичні ігри як засіб розвитку пізнавальної активності учнів на уроках англійської мови: навч.-метод. посіб. з англійської мови / О.П.Мила. – Вінниця, 2013. – 50 с.
4. Мельник В.О. Граючись, вчимося: навч. посіб. ігрових вправ для вивчення англійської мови у молодшій школі / В.О.Мельник. – Луцьк, 2010. – 35 с.
5. Савченко О.Ю. Игры на уроках иностранного языка / О.Ю.Савченко // Иностранные языки в школе.– 2002. – №2. – С.39-41

Стаття надійшла до редакції 05.05.2016 р.

Бескорсая Елена Сергеевна
кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры теории и практики начального обучения
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», г. Славянск, Украина

Павлович Анна Юрьевна
соискатель высшего образования степени бакалавра
факультета подготовки учителей начальных классов
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», г. Славянск, Украина

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ГЕРМАНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме формирования германоязычной коммуникативной компетентности средствами дидактической игры. Авторы утверждают, что формирование коммуникативной компетентности происходит в речевых ситуациях, которые максимально подобны реальным ситуациям общения. Для учащихся младшего школьного возраста ведущим видом деятельности является игровая деятельность. Поэтому в статье отмечено, что в обучении иностранному языку целесообразно руководствоваться принципом преемственности, то есть перехода от игр, направленных на формирование языковых навыков, к играм, которые обеспечивают формирование и дальнейшее развитие речевых механизмов. В статье представлено классификацию дидактических игр и приведены примеры игр, которые могут использоваться в практике изучения немецкого языка в начальной школе.

Ключевые слова: германоязычная коммуникативная компетентность, учащиеся начальных классов, дидактическая игра, речевая ситуация.

Beskorsa Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
SHEE “Donbas State Pedagogical University”
Sloviansk, Ukraine

Pavlovych Hanna
Student of Primary School Teachers Training Faculty
SHEE “Donbas State Pedagogical University”
Sloviansk, Ukraine

DIDACTIC GAME AS A METHOD OF FORMING OF GERMAN-SPEAKING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The authors prove that forming communicative competence is held in speech situations which are very similar to real communicative situations. The authors emphasize that working in groups primary schoolchildren become more independent. The teacher plays the role of supervisor who arranges pupils’ communication; ask questions, pays special attention to the pupils’ original thoughts. The following rules are sorted out to arrange the efficient communication: firstly, pupils should have an opportunity to choose the way of expressing their thoughts, as retelling of the text is not considered to be relevant nowadays; secondly, feedback helps achieve communicative goals; thirdly, communicative technique means minimum teacher’s interference in pupils’ speech; fourthly, it is necessary to have trusting relationships in communicative process among their members. Primary schoolchildren’s principal kind of activities is a game. That’s why in teaching foreign languages it is rational to follow the principle of continuity which means the gradation from games, directed to forming language skills, to games which provide forming and further development of speech ones. The classification of didactic games and examples of games, which can be used in the practice of German language teaching in primary schools, are presented.

Key words: German-speaking communicative competence, primary schoolchildren, didactic game, speech situation.

УДК 364-782:[373.5.064:316.485]

Білик Наталія Михайлівна
аспірант, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,
м.Чернівці, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МЕДІАЦІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВРЕГУЛЮВАННЯ ШКІЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ

У статті проаналізовано підходи науковців до визначення поняття «соціально-педагогічні технології», окреслено основні риси даних технологій. Акцентується увага на роботі соціального педагога школи, його функціях при роботі із конфліктами, виконанні ролі «конфліктолога». Автор на основі вивчення побудови алгоритму соціально-педагогічної технології пропонує власне бачення соціально-педагогічної технології врегулювання конфліктів у школі між учнями за допомогою медіації.

Ключові слова: технології, соціально-педагогічні технології, соціальний педагог школи, соціально-педагогічні технології вирішення конфліктів у школі, медіація.

Вступ. Професійна сфера соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу характеризується насиченістю функцій і напрямів роботи, спрямованих на створення умов для всебічного розвитку дітей і молоді та сприяння їх успішній соціалізації. Важливими завданнями йвідповідно напрямами професійної діяльності шкільного соціального педагога є запобігання конфліктам в учнівських колективах, допомога уїх вирішенні, врегулювання інших проблем міжособистісної взаємодії в структурі школи.

Визначальну роль у реалізації поставлених перед соціальним педагогом завдань відіграє рівень володіння фахівцем комплексом соціально-педагогічних технологій, уміння вибирати найбільш доцільні й ефективні. Однією із таких, що дають реальні результати у розв'язанні різнорівневих конфліктів у шкільному середовищі, є технологія медіації. Традиційно вона розглядається як модель відновного правосуддя.У практиці соціальної педагогіки і соціальної роботи медіація ідентифікується саме як новий і перспективний метод розв'язання міжособистісних і міжгрупових конфліктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аспект порушеної проблеми – медіація як соціально-педагогічна технологія вирішення конфліктів у школі – у сучасній науково-педагогічній літературі не має цілісного висвітлення. Її розглядаємо в розрізі досліджень проблем професійної діяльності шкільного соціального педагога (А. Капська, Г. Вороніна, І. Звєрєва, Ю. Мельник, Л. Міщик, Р. Овчарова, С. Шаргородська, П. Шептенко, В. Шульга, ін.), педагогічних технологій (А. Алексюк, П. Воловик, М. Гриньова, І. Дичківська, Н. Дудник, В. Євдокименко, Л. Карамущенко, І. Прокопенко, С. Сисоєва, М. Чепіль, ін.); соціально-педагогічних технологій (Т. Алєксєєнко, С. Архипова,О. Безпалько, Р. Вайнола, М.Галагузова, Т. Журавель, Н. Заверико, І. Звєрєва, Н. Зимівець, А. Капська, Л. Краснова, Л.Мардахаєв, Д. Пенішкевич, Л. Тимчук, К.Тищенко, Я. Харченко, З. Шевців).

Останніми роками з'явилися окремі праці (А. Анцупов, Р. Безпальча, А. Гірник, А. Горова, Н. Грішина, Г. Гурп, Л. Дурняк, Н. Заверико, А. Кашина, Р. Коваль, Б. Леко, Д. Романовська, Г. Чуйко, Л. Шестакова, А. Шипилов, ін.), в яких звернена увага на медіацію як засіб врегулювання шкільних конфліктів та обґрунтована потреба в зміні до загальноприйнятих підходів у побудові системи взаємодії при виникненні суперечок. Проте наразі в науковій літературі не висвітлена проблема застосування медіації як соціально-педагогічної технології у розв'язанні конфліктів між учнями в загальноосвітній школі.

Метою статті є узагальнити теоретико-методичні засади використання у роботі шкільного соціального педагога медіації для розв'язання конфліктів між школярами.

Виклад основного матеріалу. Технологія, за визначенням І. Дичківської, – наука про майстерність, що характеризується наявністю мети, точного алгоритму дії, передбачуваного результату, використання необхідного інструментарію, засобів, можливістю ефективного відтворення. Традиційно технології поділяються на промислові й соціальні. У полі нашої уваги перебувають саме соціальні технології, для яких вихідним і кінцевим результатом є людина, завершальним продуктом – людина із заданими якостями [5, с. 56-57].

Різновидом соціальних технологій є педагогічні. Це поняття, згідно визначень учених (В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузєєв, І. Зязюн, Т. Назарова, А. Нісімчук, А. Савельєв, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Смолюк, ін.), містить кілька аспектів – науковий, процесуально-описовий, процесуально-дієвий. У науковому аспекті педагогічні технології визначаються як частина педагогічної науки, яка вивчає, розробляє цілі, зміст і методи навчання і виховання та проектує педагогічні процеси; в процесуально-описовому аспекті трактуються як алгоритм, сукупність цілей, змісту і засобів для досягнення запланованих результатів навчання і виховання; а в процесуально-дієвому аспекті розуміються як технологічний процес, функціонування усіх особистих, інструментальних, методологічних, педагогічних засобів.

Похідною від соціальних технологій також розглядається соціально-педагогічна технологія, яка інтегрує сутність соціальних і педагогічних технологій. Зокрема, в Енциклопедії для фахівців соціальної сфери зазначено, що «соціально-педагогічні технології є частиною соціальної технології та основна їх сутність полягає у взаємодії соціального педагога із

© Білик Н.М.

клієнтом. Результатом даної взаємодії має стати соціалізація особистості в звичайних або спеціально створених умовах [6, с. 513].

Більшість дослідників (Р.Вайнола, Н.Заверико, І.Звєрєва та ін.) розглядають соціально-педагогічні технології як інтегративний різновид соціальних і педагогічних технологій; сукупність форм, методів та прийомів спрямованих на сприяння саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків, активізацію зусиль клієнтів (переважно дітей та молоді) на вирішення власних проблем.

Соціально-педагогічна технологія інтегрує в собі якості соціальної та педагогічної технологій і визначається Н.Заверико як спосіб взаємодії соціального педагога чи соціального працівника з клієнтом з метою сприяння успішній його соціалізації у наявних або спеціально створюваних умовах. Учена підкреслює, що соціально-педагогічна технологія є певним алгоритмом взаємодії соціального педагога з клієнтом, що забезпечує операціоналізацію процесу надання послуг, соціально-педагогічної допомоги з метою досягнення якісних результатів [6, с.513].

Як систему чітких послідовних дій спеціаліста, націлених на вирішення певної соціально-педагогічної проблеми розглядають технології соціально-педагогічної роботи С. Архипова,Г. Майборода,О. Тютюнник [8, с.42].

Р. Вайнола пропонує бачення технології соціально-педагогічної роботи як сукупності алгоритмізованих операцій з застосуванням форм, методів соціально-педагогічної роботи, спрямованих на встановлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування об'єкта (дитини чи молодої людини), сприяння саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків [2].

М.Галагузова, Л.Мардахаєв та ін. визначають соціально-педагогічну технологію як цілеспрямовану, найбільш оптимальну соціально-педагогічну діяльність (впорядковану сукупність дій, операцій та процедур) з метою здійснення методів, способів, прийомів, що дозволяють досягти прогнозованої мети в роботі з клієнтом в конкретних умовах [9, с.7-14].

Застосування технологій соціально-педагогічної роботи, за М. Шакуровою, обумовлено: соціально-педагогічною метою; умовами її реалізації; особливостями об'єктів; особливостями місця реалізації; наявними ресурсами; можливостями організаційних форм соціально-педагогічної роботи; особливостями суб'єкта соціально-педагогічної діяльності [13].

Зважаючи на інтегрований, універсальний характер соціально-педагогічної роботи, Р. Вайнола визначила основні групи технологій соціально-педагогічної роботи: соціально-психологічні, соціально-медичні та безпосередньо соціально-педагогічні технології (у вузькому розумінні) [2].

Залежно від змісту діяльності розрізняють також суб'єктні (індивідуальні, групові, масові) та діяльнісні (технології профілактики, терапії, реабілітації тощо) [12, с.549].

Соціально-педагогічні технології також диференціюють як спеціальні й загальні. Спеціальний тип соціально-педагогічної технології характеризується призначенням технології, особливостями суб'єкта, об'єкта й місця застосування, способу реалізації та іншими специфічними ознаками.

На основі здійсненого вище семантичного аналізу понять «технології», «соціально-педагогічні технології» й підходів до їх класифікації, маємо підстави інтерпретувати медіацію як різновид соціально-педагогічної технології.

У нашому розумінні медіація є спеціальним типом діяльнісної (чи прикладної) соціально-педагогічної технології, що використовується для вирішення конкретних ситуацій, які входять у коло професійних повноважень шкільного соціального педагога.

Як відомо, вагома частка завдань, які покликаний виконувати соціальний педагог як працівник психологічної служби школи, пов'язані саме із реалізацією ним посередницьких функцій, спрямованих на попередження і запобігання виникненню конфліктів у шкільному середовищі, а особливо в учнівських колективах.

Цей напрям регламентований нормативними документами діяльності шкільного соціального педагога (лист МОНУ «Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів» від 2 серпня 2001 р.).

На обов'язковості участі соціального педагога у вирішенні конфліктів вказує і О. Безпалько, конкретизуючи зміст такої діяльності: соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі «попереджає конфлікти, допомагає у подоланні конфліктних ситуацій на ранніх стадіях та запобігає розвитку складніших проблем у формуванні навичок позбавлення від кризових станів, навчає соціальних навичок» [10, с.248].

На ролі конфліктолога, яку покликаний виконувати соціальний педагог, наголошує З. Шевців, стверджуючи, що такий фахівець попереджає загострення конфліктів, допомагає вийти зі складної ситуації, пережити посттравматичний синдром. Також він може допомогти всім учасникам навчального процесу (учням, учителям, батькам, адміністрації) конкретними рекомендаціями з подолання протиріч, які виникають у взаємодії [14, с.45].

Практика засвідчує, що соціальний педагог, крім всього іншого, у щоденній реальності виступає посередником у конфліктних ситуаціях, які виникають між учителем та учнем, між самими учнями.

Тому очевидно, що соціальний педагог у межах професійної компетенції повинен володіти практичними вміннями врегулювання конфліктів. Про це, зокрема, стверджує Ю.Василькова, обґрунтовуючи тим, що саме цей фахівець працює в умовах, для яких типовими є прояви різноманітних конфліктів (сімейних, шкільних тощо) [4, с.30].

Виходячи з того, що участь соціального педагога у вирішенні конфліктів входить до його функціональних обов'язків, а однією з технологій роботи з конфліктом є медіація, класифікуємо її як соціально-педагогічну технологію вирішення конфліктів у школі.

За визначенням Енциклопедії для фахівців соціальної сфери, медіація (англ. mediation – посередництво) – це процес, альтернативна технологія урегулювання спорів, метод залагодження конфліктів, вирішення спорів і примирення конфліктуючих сторін, що передбачає організацію та проведення їх переговорів за допомогою незалежного посередника [6].

На нашу думку, технологія медіації найбільше відповідає вимогам сучасної парадигми освіти: гуманізм, особистісно-орієнтований підхід, в центрі уваги – учень зі своїми особливостями та потребами. Застосування техніки мирних переговорів за участю нейтрального посередника (що і відображає сутність медіації) базується на принципах добровільності, неупередженості, опори на власні сили, бажанні сторін вирішити конфлікт.

Соціальний педагог школи формує команду з дітей середньої та старшої школи, навчає їх проведенню переговорів, доручає їм роботу із конфліктними ситуаціями, які виникають між дітьми в школі, разом із ними створює службу медіації, де працюють діти-медіатори. Таким чином, у школі будується система вирішення міжучнівських конфліктів силами самих учнів [1, с.23].

Процес навчання дітей медіаторства, а пізніше їхня взаємодія при вирішенні конфліктів відбувається за методом «рівний-рівному». Мета соціального навчання в даному випадку – сформувати навики безконфліктного спілкування, відповідального ставлення до власної поведінки, пропагувати мирні шляхи виходу з конфлікту, толерантне ставлення до думки іншого.

Людина, як об'єкт та суб'єкт соціально-педагогічного впливу є тим інструментом, який володіє ресурсами, здібностями, можливостями, що також використовуються для досягнення соціально значимої мети. Завдання соціального педагога виявити ті ресурси та навчити користуватись ними у складних ситуаціях [7, с.7].

Узагальнивши підходи до сутності, класифікації та структурування соціально-педагогічних технологій можемо припустити, що соціально-педагогічні технології вирішення конфліктів засобами медіації можна визначити як *створення соціальним педагогом алгоритму взаємодії підлітків у врегулюванні конфліктних ситуацій за принципом дії мирних переговорів (за участю посередника), медіації (повага до думки іншого, опора на власні сили, бажання помиритись, прагнення до співробітництва)*.

Проектуючи запропоновану Р. Вайнолою поетапність соціальних технологій [3, с.9] розглядаємо таку поетапність формування структури соціально-педагогічних технологій вирішення конфліктів (між дітьми) засобами медіації: *первинне цілепокладання* – мета – профілактика конфліктів серед підлітків в умовах ЗНЗ, формування мирних технік виходу з конфлікту між підлітками у шкільному середовищі; *пошук джерел інформації або збирання, аналіз та обробка даних, конкретизація мети* – опитування педагогів, дітей з метою визначення стану конфліктності у школі; дослідження стилів поведінки у конфлікті, які переважають серед підлітків; навчальна мета – сформувати у школярів навики ведення мирних переговорів, запровадження програм медіації у школах; *проектування, вибір можливих варіантів дій, вибір інструментарію* – використання стандартів створення та функціонування шкільних служб порозуміння, навчання, тренінги, моделювання служби для кожної школи; *організаційно-процедурна робота* – створення служби медіації у школі (відбір кандидатів із бажаючих школярів, проведення навчального тренінгу для майбутніх медіаторів, робота із пропагування мирних технік вирішення конфлікту серед дітей, вирішення конфліктів серед дітей за участі учнів-медіаторів); зміни у статуті школи, в яких передбачено процедуру передачі вчителями шкільних конфліктів у службу; *очікуваний результат* – зменшення конфліктів серед дітей у ЗНЗ, профілактика протиправної поведінки серед підлітків, створення соціально-педагогічної концепції медіаторства у вирішенні конфліктів між учнями у школі, формування моделі шкільної служби медіації, зміна стилів поведінки у конфлікті зі суперницької на співробітницьку.

Звичайно, наші уявлення стосовно структури технологій вирішення конфліктів із використанням медіації мають рекомендаційний характер та потребують більш детального дослідження та уточнення. Та не викликає сумніву важливість та цінність даних технологій у роботі соціального педагога школи.

Висновки. Соціально-педагогічна технологія передбачає створення алгоритму роботи спеціаліста із клієнтом. Метою такої роботи має стати людина із певними новоствореними якостями, що допоможуть їй вирішити конкретну проблемну ситуацію. Із таких міркувань ми зробили спробу у формуванні соціально-педагогічних технологій вирішення конфліктів у шкільному середовищі із використанням медіації.

Список використаної літератури

1. Білик Н.М. Організаційно-педагогічні умови здійснення посередництва (медіації) однолітків у шкільному середовищі / Н.М.Білик // Science and educational a new dimension. Pedagogy and Psychology, III (33), Issue: 66, 2015. – С.23-27
2. Вайнола Р.Х. Класифікаційні підходи до характеристики технологій соціальної та соціально-педагогічної роботи / Р.Х.Вайнола // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7259/1/Vaynola.pdf
3. Вайнола Р.Х. Курс лекцій із дисципліни «Технології соціально-педагогічної роботи» для студентів спеціальності 6.010105 «Соціальна педагогіка» денної та заочної форми навчання / Вайнола Р.Х., – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2008. – 159 с.
4. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Василькова – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 160 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004 – 352 с.
6. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Звєрєвої – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
7. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ / Л.М. Завацька. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240с.
8. Методи та технології роботи соціального педагога: [Навчальний посібник] / С.П.Архипова, Г.Я.Майборода, О.В.Тютюнник. – К.: Видавничий дім«Слово», 2011. – 496 с.
9. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. Пособие для студвысш. учеб. заведений / под ред. М.А.

Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
10. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / за ред. О.В.Безпалько. – К.: Академвидав, 2013. – 321 с.
11. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / за заг.ред. Звєрєвої І.Д. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
12. Сурмин Ю.П. Теория социальных технологий: Учеб. Пособие/ Ю.П.Сурмин, Н.В.Туленков. –К.: МАУП, 2004. – 608 с.
13. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 272 с.
14. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності: Навч. посібн. / З.М.Шевців. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.
Рецензент: канд.пед.наук, доц. Тимчук Л.І.

Билык Наталья
аспирант, ассистент кафедры педагогики и социальной работы Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича,
Черновцы, Украина

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕДИАЦИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ УРЕГУЛИРОВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

В статье проанализированы подходы ученых к определению понятия «социально-педагогические технологии», обозначены основные черты данных технологий. Акцентируется внимание на работе социального педагога школы, его функциях при работе с конфликтами, выполнении роли «конфликтолога». Автор на основе изучения построения алгоритма социально-педагогической технологии предлагает свое видение социально-педагогической технологии урегулирования конфликтов в школе между учащимися с помощью медиации.

Ключевые слова: технологии, социально-педагогические технологии, социальный педагог школы, социально-педагогические технологии разрешения конфликтов в школе, медиация.

Bilyk Nataliia
Postgraduate Student
Assistant of Department of Pedagogic and Social Work
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF MEDIATION AS SOCIAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF SOLVING THE SCHOOL CONFLICTS

In the article the author has summarized and analyzed the social-pedagogical technology in activity of social pedagogue of school. The emphasis has been made on on the participation of social pedagogue in resolving of school conflicts, offered technology of mediation as conflict resolution among pupils. The attempt for the structuring of technology to resolve conflicts at school by means of mediation has been demonstrated. In the author`s view, technology of mediation the best meets the requirements of modern education paradigm: humanity, personality-oriented approach, the focus - pupil with its own characteristics and needs. The use of technology of peace negotiations involving a neutral mediator (which reflects the essence of mediation) is based on the principles of voluntariness, fairness, self-reliance, the desire of the parties to resolve the conflict. Social-pedagogical technologies for resolving conflicts by means of mediation can be defined as the creation by social pedagogue of algorithm of interaction teenagers in resolving conflicts by the principle of peace talks with the participation of a mediator. This technology can be structured as: the primary aim; search for sources of information or the collection, analysis and processing of data, specification of purpose, design, choice of options, and choice of instruments, organizational and procedural work, and expected result.

Key words: technology, social-pedagogic technology, school social pedagogue, social-pedagogical technologies of conflict resolution in school mediation.

УДК 374.7.091(410)

Bogutska Anastasiya
Postgraduate Student
Department of Social Work
Ternopil V. Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

THE ROLE OF THE COMMITTEE, SUPPORTING THE GROUP CONVENORS AND RESOURCES OF THE UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE IN THE UK

In this article, the organizational principles of the Universities of the Third Age in the UK are presented. The role of the Committee, supervisors and coordinators of this educational project for the people of the third age is defined. The influence of governance on the educational process at the University of the Third Age is determined. We also studied the main educational resources of these Universities which meet the needs and interests of the elder people for implementation the concept of their comprehensive self-realization. The worth ageing of the seniors should be supported by suitable environment for their successful self-fulfilment. Wellbeing of the people in the third age is followed by their self-satisfaction due to motivation for new achievements by finding the meaning of life, its goals and objectives. Social significance, importance and irreplaceability of the elderly help them to feel pleased with life and contribute much to their self-realization. Today, the seniors' active social life is limited, but it is very important for development of the elderlies' potential. The implementation of constructive strategies of aging in society could prevent it. The elderly people have many interests; they fully recognise the significance of human values. Also, the seniors positively perceive life, everything and everyone around. In the developed countries those seniors who study at Universities of the Third Age achieve full self-realization even after retirement. An elderly person is more socially active due to studying at these universities. The life quality of the elderly increases and they find their lost status in society there.

Key words: the United Kingdom, people of the third age, supervisor, coordinator, University of the Third Age, organization of educational process at the University of the Third Age, educational resources of the University of the Third Age, self-realization of people in the third age.

Introduction. The dynamics of modern life makes the issue of self-realization of the elderly urgent. The demographic aging of the population succeeds, causing the problem of self-realization in old age. Increase in life expectancy is one of the factors of demographic aging. Today, a person after retirement lives for many years more. We need to gain the objective knowledge about the elderly, their psychological and social welfare; environment for their personal development currently is of great importance. We should find ways for adjusting the process of development of an individual and the whole society, to increase the prestige of the elderly in it, to provide the opportunity for an elderly person for further self-realization and development of their own potential.

An **analysis of recent researches** suggests different approaches to the interpretation of the concept of self-realization of the third age people. Researchers reveal the core of their self-realization as the realization of person's own potential; creativity, search for the meaning of life, affirmation and realization of personal values; activity related to the objectification of human insight and other.

The article **is aimed at** studying theoretical matters of shared learning at the Universities of the Third Age in the UK for self-realization of the elderly. Defining the special features of self-realization process of the seniors at the Universities of the Third Age is the objective of this study.

Main material. Most developed countries paid attention to the problem of the education of the elderly much earlier than Ukraine did. Theoretical comprehension of the problem and its practical solution began in the 70s of the twentieth century. At that time, together with economic and social support, a variety of educational programs and projects were implemented for self-realization of the elderly. Education in old age is very important for adaptation to age-related changes and also creates a new creative, experienced and proficient image of aging.

Every elderly person has some needs. Besides the main ones, which provide the physical activity, there are many others; a life worth living in the retiring age is also impossible without them. A person should be settled in life taking into account all the latest changes in their life, use all their natural abilities, fulfil oneself for the full satisfaction at the self-given entity. An elderly person, who realizes their abilities for the good of society, is the happiest one. The hardest thing is to find a field where it is possible to fulfil their potential at this age. Comprehensive active aging with no self-realization becomes only a survival. No satisfaction in the process of any activity can be gained without self-realization. Self-realization is a development of personal abilities; it leads a person to a happy and successful life [1].

In many countries, exercise and diet are common themes of preventative health programs directed at people of all ages. However, the benefits of cognitive challenge in later life are less tangible than those associated with exercise and diet. As a consequence it might seem unrealistic to suggest that large numbers of adults in their Third Age would be interested in taking part in systematic, intellectually challenging programs, particularly when, as yet, there are no clearly measurable rewards for doing so.

Nevertheless, this is exactly what is happening in many countries. A rapidly growing range of adult education programs for older people is now available specifically to meet the needs and interests of older learners. Of these, probably the best known is the University of the Third Age (U3A) which has emerged as an international adult education success story for older learners [2].

After the status of an elderly person changes they

© Богуцька А. А.

have much free time and independence to engage in new activities. So, the task of the Universities of the Third Age is to manage such events, arrange the landscape for realization of their concealed abilities, to encourage the development of human potential of the elderly [3].

The goals of the University of the Third Age are the implementation of the principle of lifelong learning for the elderly people, arrangement of cultural and leisure activities and support of their physical, psychological and social abilities.

This educational project should:

- Create all the necessary facilities and encourage comprehensive development of the elderly;
- Reintegration of the people in the third age into active social life;

Help the elderly people to adapt to modern life style by gaining knowledge about special aspects of aging, fundamentals of legislation on the elderly, etc. [4].

In his book, A Fresh Map of Life, Laslett puts into perspective a number of recent demographic and sociological changes which have given rise to the comparatively recent phenomenon of the Third Age. Until the first half of this century adults spent virtually all their lives in the Second Age, working and caring for family. They then entered the Fourth Age, a period of dependency and decrepitude prior to death. A fundamental change in this centuries-old pattern began to emerge in many countries, from around the 1950s. Then, for the first time in history, a combination of compulsory retirement, pensions and increased longevity resulted in the great majority of older people in industrialized countries spending many healthy, active, and potentially self-fulfilling years in the Third Age [5].

Recent research is beginning to reveal a number of intriguing links between an individual's well-being and activity patterns during the Third Age. For example, measurable beneficial changes in the musculo-skeletal system can be achieved through a combination of sensible diet and exercise [6]. Another correlate with modifiable health is identified by MacNeil and Teague who point to studies which consistently show that "...healthy active people who continue their intellectual interests as they grow older tend to maintain and even increase, various dimensions of cognitive functioning" [7].

THE ROLE OF THE COMMITTEE. All members of a U3A committee are de facto trustees of their own U3A. This means they are legally obliged to ensure that all the activities of their U3A are carried out in pursuance of the Objects or Purposes as stated in their constitution. The model constitution, approved by the regulatory authorities for use by U3As in the UK, states the aim of each U3A is: *To advance education, in particular the education of people not in gainful employment who are in their third age (being the period of time after the first age of childhood dependence and the second age of full-time employment and/or parental responsibility).*

All U3As sign to uphold the Objects and Principles of the U3A movement which were revised by the Third Age Trust in January 2014.

The Trustees of the Third Age Trust are similarly obliged to ensure the compliance of their members, the individual U3As, with the charitable purposes and objects of the movement. Whenever a new member of the committee is appointed, he or she should become familiar with the constitution and in particular the aims as stated, as well as the Objects and Principles. A good practice would be for the committee to carry out a review at the first meeting after every AGM. In such a review the committee, led by the Chairman, might ask the following questions:

- Do we seek to enable our members to meet for the purposes of learning?
- Do all our activities encourage a learning element?
- Do we seek to provide opportunities for other third agers to join our U3A?
- Do we adequately support those members who organise our Interest Groups?
- Do we have a Groups' Co-ordinator and, if so, do we support him/her inevery way we can?
- Learning activities should be enjoyable, but are we sure we have the balance right?
- Are we open to new ideas? Do we actively seek new ideas?
- Are our members able to participate fully in all our activities?

Are we enablers, in line with the U3A's Objects and Principles, expecting our members to take a more active part and to contribute to the activities?[8].

SUPPORTING OUR GROUP CONVENORS

1. Our Self-help Method. The ethos of U3A is participation, not the conventional teacher/class relationship. Members who lead our interest Group sessions will come from a range of backgrounds. Experience has indicated that many who could volunteer to become a Group Convenor refrain from volunteering because they feel they have no appropriate experience and know of no available support. Many U3As feel that Convenors are a group in themselves and need to get together to share ideas, discuss problems and find solutions (participation). Do those involved with running and/or promoting Interest Groups need to meet on a regular basis?

Consider:

- Is it easy to recruit new Group Convenors?
- Do you have new Interest Groups starting at fairly regular intervals?
- Are Group Convenors aware of issues that need to be addressed?
- Is your ratio of Interest Groups to members sufficient? According to the 2013 Interest Group survey, the national average is one Interest Group for every seven members.
- Are your Group Convenors happy and do you consult them often enough to find out?
- Do your Interest Groups understand and follow the U3A ethos?
- Are your Interest Groups aware of the support that is available from the Third Age Trust, the region and the networks?

If the answer to some of these is no, then maybe there is scope for regular meetings.

2. Support Mechanism. Many U3As, regions and networks have regular meetings for their Group Convenors and Groups' Co-ordinators in order to support the work of those who are the very backbone of the U3A movement. The advantages of such meetings are generally thought to be:

- Mutual support
- Ongoing development within Interest Groups
- Keeping enthusiasm alive through varied approaches to learning

- Reinforcement of the U3A ethos
- Induction of new Group Convenors
- Recruitment of additional Group Convenors who appreciate that a support model is in place.

3. Organising Regular Group Convenor Meetings. In order to minimise dissatisfaction it is important to make the style and format of meetings clear, to ensure the participants know what to expect. This means that the organisers need to decide on the level of structure they wish to implement and this level needs to be suited to the purpose of the meeting.

Meeting styles will vary according to the perceived needs of the meeting.

These three categories (below) are intended as general indications of meeting styles. What seems to be most effective is that the organisers decide on the outcome that they wish to achieve and match the meeting style to suit it. There is no one size which fits all formats and mix and match may be the most suitable style. Discussion is usually based upon small groups discussing different topics and, perhaps, rotating through a programme of issues.

Generally, meetings are organised on a continuum from minimum structure to maximum structure (see tables).

Minimum Structure	Middling Structure	Maximum Structure
− No pre-determined input. − Open/Free discussion, often in groups, on general or varied topics supplied by organisers or culled from participants. − A summary of the discussion is then circulated to attendees.	− A short general presentation to provide a thematic focus or information. − Directed discussion, often in groups, on topics related to the theme or subject of the meeting. − Some decisions are made or conclusions are drawn and then circulated to the attendees.	− The meeting has a theme or focus that has been publicised in some detail. − A presentation will provide a thinking model and material that will inform the subsequent discussion. − Topics are prepared for discussion and processing, usually in pre-arranged groups, in accordance with the planned outcome of the meeting. − Policy or support is agreed and circulated to the appropriate target audience.

If successful, a meeting of Group Convenors should provide the topics or themes for further meetings to explore ways in which support can be developed. Consider the advantages and disadvantages of the various meeting structures.

Minimum Structure

Advantages	Disadvantages
− Informal atmosphere. − Everyone has a chance to speak. − Networking and informal exchanges of ideas are easily achieved. − Less work for the organisers. − A wide range of topics can be covered. − Outcome will be defined by the meeting.	− A few people can dominate. − It can result in a repeat of the same old topics/ anecdotes. − If a whole day in duration, non-stop discussion groups can become tedious. − Success depends, very much, upon having the answers and quality information in the room. They might not be there!

Middling Structure

Advantages	Disadvantages
− A short presentation gives a lead and sets the tone. − Discussion groups can benefit from being given a range of discussion points. − Notification of these points beforehand can aid productive discussion. − Differing activities throughout the meeting keep participants more alert. − It can produce a more focussed outcome.	− This format is more work for the organisers than the Minimum Structure format. − Some participants can always object to being organised. − There will be less time for networking and open discussion. − Topics for discussion are decided prior to the meeting and therefore limited.

Maximum Structure

Advantages	Disadvantages
− It can address identified issues with minimum distraction. − It can produce positive 'grass roots up' results in the way of policy, advice, support and solutions. − It ensures the relevance and accuracy of the information disseminated (as much as is possible). − Can be stimulating as it ensures the introduction of material that will be new to, at least some, participants.	− It requires well-researched resources and excellent administration so is more work for the organisers than the other formats. − Some participants will not like the formality. − It has the minimum time for networking and open discussion. − The programme is limited. − It can feel too much like being back at work!

4. Possible Discussion Topics

The following examples have been found to be useful at Group Convenor meetings. The list is by no means exhaustive but is passed on in the best tradition of U3A, sharing that which might be of use.

4.1 General Topics

- The Groups' Co-ordinator's Role.

Do all U3As need a Groups' Co-ordinator? If not, why not?
What do they do?
Should they have a 'tool kit'?
What could go into such a 'tool kit'?
What is their relationship with other U3As?

- The Group Convenor's Role.

How do we Find Group Convenors?
How do they get started?
How do they keep things going?
Do they need a handbook?
What are the different methods of running a group?
Are groups permanent or time limited?

- Finding Information. How can you make use of:

− U3A Resource Centre?
− National Subject Advisers?
− Sources Educational Journal?
− Online courses?
− Shared Learning Projects?
− Local U3As?
− Summer Schools – national and regional?
− Members' own skills?
− Wiley's 'Older and Wiser' series of books?
− University/college/school links?
− Open University?
− BBC material?
− The Internet?
− Libraries and museums?
− National Trust and English Heritage
− Books?

- Coping with problems.

Who should deal with common problems such as:

− Organising finances?
− Ailing groups?
− Disruptive members?
− Poor attendees?
− Non-participative members?
− Overly vociferous members?

4.2 Single Issue Discussion Topics:

- How could we encourage suggestions for new Interest Groups and therefore keep our U3A lively and dynamic?
- How can we encourage sharing the responsibility for running the Interest Groups?
- What strategies could be put in place to manage finance within the Interest Groups and to provide support by and for the committee?
- How can we maintain vitality and enthusiasm over time?
- How do we deal with an Interest Group that is too popular?
- How can we encourage group members to participate whilst ensuring we do not push them out of their comfort zone?
- How can we ensure that Interest Groups follow the U3A ethos without becoming too heavy handed?
- What three main points should someone leading an Interest Group session have in mind as an informal code of conduct to ensure harmony as far as is possible?
- How do we cope with the group member who wishes to dominate?

How do we cope with inappropriate behaviour, such as constant complaining, off-colour jokes, overheated responses, sly digs at another member/the leader?[9]

RESOURCES

1. **Members.** The primary resource of any U3A is its own members. A well-organised group will attract a range of individuals with a correspondingly wide experience and it is this which provides the first source of knowledge and information for the group. The very fact that individuals are interested in the subject of the group activity means that some of them will know something about it already. They will probably be able to suggest lines of enquiry as well as sources of information.
2. **U3A Information.** If the U3A has been running for any length of time, one or other of the Interest Groups may have created an information file. If this has not yet been done, it is a good idea for Group Leaders to start producing such files now.
3. **Resource Centre.** For a great many groups the Trust's Resource Centre is especially helpful. The Manager of the Resource Centre is a highly trained librarian who is more than happy to advise enquirers by telephone or email. The Centre has a very large stock of useful non-book material. The most popular materials are DVDs and CDs, all available to borrow at no cost other than the cost of returning them by post. Details are to be found, together with a catalogue, via the national website and items can be ordered online.
4. **Sources.** The Third Age Trust also publishes an educational journal, *Sources*, three times a year. It is sent Free to anyone who receives *Third Age Matters*. Each issue focuses on a particular subject area and contains particularly useful and interesting articles by Interest Group members throughout the UK. All the back copies of *Sources are* archived and available to members on the national website.
5. **Subject Advisers.** Subject Advisers are individual U3A members who are willing to help within their own specialist area. They can provide information about suitable material for individual subjects. Contact details are available on the national website and in *Third Age Matters*.
6. **National Events.** Workshops, seminars and events often produce reports which contain useful information. These reports can be found on the national website. They may well quote verbatim from talks, demonstrations and lectures such as those given at the national conferences and AGMs. Many such events concentrate on specialist areas of knowledge and contain many nuggets worth digging for.
7. **Online Courses.** A wide range of untutored online courses is available to U3A members. Since 1999, there have been two main sources for courses devised and provided by U3A members. The first group of such courses, chronologically speaking, has been created by U3A Online in Australia (www.u3aonline.org.au)**.** The second group has been developed by the Third Age Trust and can be found on the national website. The Trust's courses are free

of charge to USA members; access to the Australian courses requires a membership fee.

8. **Libraries.** Do not forget your local library service. In spite of severe cuts in recent years, the public libraries offer an enormous support to all members of the public. The librarians are very willing and able to help. In some cases they may even help find multiple copies of books and plays. Beware of copyright restrictions when using such material.
9. **Internet.** The biggest expansion of provision is to be found on the Internet. A word of caution here, however: do not blindly accept all the information you can find on the internet, but try insofar as possible to verify it by cross-checking. With that proviso, a huge amount of material can be obtained quickly and simply.
10. **MOOCs.** Since 2008, a number of universities and other educational establishments have produced Massive Open Online Courses (MOOCs). These are published on a number of websites under the Creative Commons Licence, which means they are free to use. Many such courses are highly specialised, as one might expect given their source. There are many courses of about ten weeks which were originally produced to support undergraduate learning from information technology and economics to science and philosophy. There are literally hundreds of such courses and a good place to start looking is on the Coursera website (www.coursera.org). In 2013 the Open University, which already offered Creative Commons material under its OpenLearn website, set up a separate body, FutureLearn which offers a diverse selection of free, high-quality online courses from some of the world's leading universities, many of them in the UK.

Local Associations. Specialist organisations such as local history associations, family history associations, local museums, county archives can provide useful information and sometimes provide speakers. A growing source recently has been the local universities; close connections may yield such privileges as use of the university library, or even in some cases, free access to undergraduate lectures [10].

The right to education is one of the fundamental human rights. It cannot be age restricted, which implies lifelong learning and its continuation in the elderly age.

Education in the third age does not intend to get any profession. It is a kind of non-formal education for personal development of the elderly people and supporting their active aging. Education of the elderly improves their life by implementation of communicative, educational, social and psychological development and social cohesion [11]. The University, which teaches subjects including craft and computing, uses a 'learning is for pleasure' approach – meaning no accreditation, assessment or qualifications. All older people should have the opportunity to take part in learning activities, to stimulate them, help them acquire new skills and to share ones they already have with others [12].

Conclusions. The worth ageing of the seniors should be supported by suitable environment for their successful self-fulfilment. Wellbeing of the people in the third age is followed by their self-satisfaction due to motivation for new achievements by finding the meaning of life, its goals and objectives. Social significance, importance and irreplaceability of the elderly help them to feel pleased with life and contribute much to their self-realization. Today, the seniors' active social life is limited, but it is very important for development of the elderlies' potential. The implementation of constructive strategies of aging in society could prevent it. The elderly people have many interests; they fully recognise the significance of human values. Also, the seniors positively perceive life, everything and everyone around. In the developed countries those seniors who study at Universities of the Third Age achieve full self-realization even after retirement. An elderly person is more socially active due to studying at these universities. The life quality of the elderly increases and they find their lost status in society there.

Список використаної літератури

1. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: Учебное пособие / Е.Е.Вахромов. – Москва Международная педагогическая академия, 2001. – 116 с.
2. Swindell R. An international perspective of the university of the third age / R.Swindell, J.Thompson [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://worldu3a.org/resources/u3a-worldwide.htm
3. Пономарева М.И. Самореализация граждан пожилого возраста: создание условий ресурсными учреждениями социального обслуживания ханты-мансийского автономного округа – Югры/ М.И.Пономарева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – Выпуск 27. – 2013. – С.73-79
4. Ліфарєва Н.В. Старість як соціальна проблема / Н.В.Ліфарєва // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т.Шевченка. Сер. Пед.науки. – 2012. – №4, ч.1. – С.260-267
5. Laslett P. A fresh map of life. - London: Weidenfeld and Nicolson, 1989. – 213 с.
6. Emery CF Perceived change among participants in an exercise program for older adults/ C.F.Emery, J.A.Blumenthal // Gerontologist. – 1990. - №30. – PP.516-521
7. MacNeil R. Ageing and leisure: Vitality in later life / R.MacNeil, M.Teague. - New Jersey: Prentice Hall, 1987. – 229 p.
8. The role of the Committee. More Time to Learn. Non-formal Learn. – URAs: The Third Age Trust, 2014. – P.29-31
9. Supporting our Group Convenors. More Time to Learn. Non-formal Learn. – URAs: The Third Age Trust, 2014. – P.33-38
10. Resources. More Time to Learn. Non-formal Learn. – URAs: The Third Age Trust, 2014. – P.41–43
11. Зыскина М.А. Геронтообразование как фактор самореализации лиц пожилого возраста / Маргарита Алексеевна Зыскина // Педагогическое образование в России. – 2013. – Выпуск 2. – С.36-40
12. Young A. University expands into care homes / A.Young // Matur Times. – 2012. – P.1, 4.

References

1. Vakhromov YY. Psikhologicheskiye kontseptsii razvitiya cheloveka: teoriya samoaktualizatsii (Psychological aspects of personal development: the theory of self-actualization). – Moscow: Mezhdunarodnaia pedagogicheskaia akademiia; 2001.
2. Swindell R., Thompson J. An international perspective of the university of the third age n.d.
3. Ponomariova MI. Samorealizatsiya grazhdan pozhilogo vozrasta: sozdaniye usloviy resursnymi uchrezhdeniyami sotsial'nogo

obsluzhivaniya Khanty-Mansiyskogo avtonomnogo okruga – Yugry (Self-realization of elderly people: creating resource social service institutions of the. Self-realization Pers. potential Mod.Soc.Mater.Int.Educ.Train.Conf., Prague: VVC «Sociosféra-CZ»; 2013, p.73-79
4. Lifareva N V. Starist yak sotsialna problema (Old age as a social problem). Visnyk LNU Im T Shevchenka 2012;1:260–7.
5. Laslett P. A fresh map of life. London: Weidenfeld and Nicolson; 1989.
6. Emery CF, Blumenthal JA. Perceived change among participants in an exercise program for older adults. Gerontologist 1990;30:516–21.
7. MacNeil R., Teague M. Ageing and leisure: Vitality in later life. New Jersey: Prentice Hall; 1987.
8. The role of the Committee. More Time to Learn. Non-formal Learn. URAs, The Third Age Trust; 2014, p. 29–31.
9. Supporting our Group Convenors. More Time to Learn. Non-formal Learn. URAs, The Third Age Trust; 2014, p. 33–8.
10. Resources. More Time to Learn. Non-formal Learn. URAs, The Third Age Trust; 2014, p. 41–3.
11. Zyskina MA. Gerontoobrazovaniye kak faktor samorealizatsii lits pozhilogo vozrasta (Gerontological education as a factor of self-realization of elderly people). Pedagog Obraz v Ross 2013:36–40.
12. Young A. University expands into care homes. Matur Times 2012:1, 4.

Стаття надійшла до редакції 05.05.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф. Поліщук В.А.

Богуцкая Анастасия
аспирант
кафедра социальной работы
Тернопольский государственный медицинский университет
имени И.Я.Горбачевского, Тернополь, Украина

РОЛЬ КОМИТЕТА, КООРДИНАТОРОВ ГРУПП И РЕСУРСЫ УНИВЕРСИТЕТОВ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье раскрыты организационные основы деятельности Университетов третьего возраста в Великобритании. Охарактеризована роль и место Комитета, научных руководителей и координаторов в организации проектов обучения людей третьего возраста. Определена роль самоуправления в организации учебного процесса в университетах третьего возраста. Осуществлен анализ основных ресурсов обучения в университетах третьего возраста и их соответствие потребностям и интересам пожилых людей для реализации концепции их полноценной самореализации.

Ключевые слова: Великобритания, люди третьего возраста, организация учебного процесса в Университетах третьего возраста, самореализация людей третьего возраста.

Богуцька Анастасія Анатоліївна
аспірант
кафедра соціальної роботи
Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського м.Тернопіль, Україна

РОЛЬ КОМІТЕТУ, КООРДИНАТОРІВ ГРУП І РЕСУРСИ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті розкрито організаційні засади діяльності Університетів третього віку у Великій Британії. Схарактеризовано роль і місце Комітету, наукових керівників та координаторів в організації проектів навчання людей третього віку. Визначено роль самоврядування в організації навчального процесу в Університетах третього віку. Здійснено аналіз основних ресурсів навчання в Університетах третього віку та їх відповідність потребам та інтересам літніх людей щодо реалізації концепції їхньої повноцінної самореалізації.

Ключові слова: Велика Британія, люди третього віку, організація навчального процесу в Університетах третього віку, самореалізація людей третього віку.

УДК 376(71)

Бондар Тамара Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики,
докторант, Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ: ЗАКОНОДАВЧИЙ АСПЕКТ

У статті схарактеризовано розвиток законодавчої політики Канади в галузі інклюзивної освіти, обґрунтовано послідовність Канади в просуванні демократичних цінностей, зокрема проаналізовано активну участь у розробленні «Загальної декларації прав людини» і низки міжнародних конвенцій. На прикладі провінцій Саскачеван та Онтаріо продемонстровано, що законодавча база в галузі інклюзивної освіти Канади, ґрунтуючись на гуманістичних цінностях, мала вплив на формування законодавства в інших провінціях і територіях, міжнародної законодавчої бази й законодавства США.

Ключові слова: інклюзивна освіта, законодавча база, права людини, тенденції, Канада, особливі освітні потреби.

Вступ. Процес упровадження інклюзивної освіти в Україні гальмують незадовільні загальні тенденції розвитку освіти в державі. Вітчизняна освіта переживає складний процес реформування, що характеризують як неоднозначний і нерівномірний. Відбуваються корекційні заходи з реформування, які змінюють організацію та зміст виховання на рівні коригування й адаптації. Сформульовано вимоги до модернізації програм, підручників і методів навчання; задекларовано та проголошено структурні реформи. Попри це низький ступінь скоординованості між різними рівнями й типами освіти сповільнює структурне реформування. Отже, корекційне, модернізаційнета структурне реформування не розв'язують завдання, пов'язаного з перетворенням системи освіти на дієвий чинник розвитку суспільства. Освіта України потребує системного реформування (на рівні держави), що полягає в удосконаленні законодавства, зміні освітньо-виховної парадигми, оновленні матеріально-технічної бази, підвищенні соціального статусу працівників освіти як ключового чинника змін, забезпеченні рівного доступу до якісної освіти всім дітям.

Уважаємо, що системне реформування вможливить упровадження інклюзивної освіти, сприятиме доступності одержання освітніх послуг. Водночас зазначимо, що системне реформування можливе лише за умови зміни пріоритетів держави й окреслення дієвих механізмів реалізації всіх задекларованих законів і нормативно-правових актів. Долучившись до міжнародних угод «Конвенції про права дитини», «Конвенції про права інвалідів», Україна має довести право на європейськість, утвердивши такі цінності, як справедливість, людська гідність і рівність. У зв'язку з цим постає необхідність переосмислити зарубіжний досвід розвитку інклюзивної освіти, зокрема практику Канади, що дасть змогу спрогнозувати результати й оптимізує формування ставлення до інклюзивної освіти не як до тимчасового явища, а як до стійкого, перманентного руху в напрямі розбудови справедливого суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти розвитку інклюзивної освіти в Канаді стали предметом численних праць зарубіжних та вітчизняних дослідників. Порівняльну характеристику спеціальних освітніх послуг провінцій і політики Канади запропоновано в роботах С. Петерс (S. Peters), Х. Тауел (H. Towle),М. Янукайнена (M. Jahnukainen). Етапи історичного розвитку аналізували У. Гедуард (W. Hedward),Дж. Ендрюз (J. Andrews), Дж. Лупарт (J. Lupart), М. Орланскі(M. Orlansky). Особливості системи фінансування спеціальних освітніх послуг провінцій Альберта, Британська Колумбія та Онтаріо описано в працях Дж. Герман (J. Herman). Відповідність вимогам міжнародного законодавства студіювала С. Лорен-Боуі (C. Laurin-Bowie). Серед українських дослідників особливості розвитку інклюзивної освіти в Канаді вивчали В. Азін,Л. Байда, С. Буров, Я. Грибальський,А. Колупаєва, О. Красюкова-Енс, Ю. Найда, М. Сварник, О. Софій, Е. Чернобай.Напрацювання дослідників використано для розроблення тренінгових модулів, навчально-методичних рекомендацій з огляду на досвід Канади. Незважаючи на активне опрацювання проблеми, нині зростає актуальність реалізації інклюзивної освіти в Україні, посиленими стають потенційні ресурси практики Канади, що вмотивовує доцільність пропонованої розвідки.

Метою статті є виокремлення тенденцій розвитку інклюзивної освіти в Канаді через формування законодавчої й нормативно-правової бази провінцій і територій, що підвищує поінформованість фахівців та сприяє розбудові інклюзивної школи в Україні.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні парадигмою цивілізаційних змін стає людиноцентризм. Виховний ідеал постіндустріального суспільства – це людина духовна, творча, яка розуміє цінність іншої людини, дотримується принципів справедливості, прав та обов'язків у суспільстві. Інклюзивна освіта, ґрунтуючись на гуманізмі, прагне змінити ставлення типових людей до осіб, які страждають через соціальну нерівність, зазнають соціального гніту у зв'язку з інвалідністю. Загальновизнана тенденція до глобалізації, зростання взаємозалежності людського суспільства впливають на суспільні процеси в Україні, змушуючи критично переосмислювати власний вектор руху й звертатися до досвіду країн, що десятиліттями розбудовують інклюзивне суспільство.

На сучасному етапі розвитку, як зазначає С. Лорен-Боуі (C. Laurin-Bowie), виконавчий директор міжнародної організації «Інклюзія міжнародна» (Inclusion International),у Канаді все ще помітні про-

© Боднар Т.І.

блеми на шляху до реального включення всіх учнів. Проте з року в рік Канада доводить, що інклюзія можлива. Реальний життєвий досвід учнів, сімей і шкіл Канади переконує, що інклюзія не лише можлива, а й реалізовувана, забезпечує якісною освітою всіх дітей[1].

Становлення інклюзивної освіти в Канаді відбувалося в межах забезпечення рівності прав громадян. Канада послідовно запроваджувала політику просування демократичних цінностей, беручи активну участь у розробленні Загальної декларації прав людини в 1947 – 1948 роках. Сьогодні Канада є учасницею семи основних міжнародних конвенцій із прав людини, закликає всі країни світу долучатися до прогресивних ініціатив[2].

Розробляючи міжнародну політику в царині прав людини, Канада зважає на громадськ удумку, проводить консультації з іншими урядовими відомствами та неурядовими організаціями, бере участь у діалозі із закордонними колегами, уважно стежить за діяльністю парламентського підкомітету з прав людини.

Права людини – центральна тема канадської зовнішньої політики через цілу низку причин: позиціонування громадянами Канадиуряду як лідера усфері прав людини через відображення йпросування канадських цінностей; визнання громадянами Канади верховенства права й закону таставлення до захисту прав не лише як до цінності, а як до обов'язку.

Упродовж 1960 – 1970 рр. у Канаді домінувало переконання про рівність можливостей усіх дітей в отриманні освітніх послуг, що сприяло розширенню спеціальних освітніх послуг для дітей з обмеженими можливостями. Поширення інклюзії оптимізував ухвалений у серпні 1960 р. «Білль про права громадян»і підписання Канадою договору про створення Організації з економічного співробітництва та розвитку (OECP, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD))у квітні 1961 р.

Правонаступником федерального закону «Білль про права громадян» є «Канадська Хартія прав і свобод» («The Canadian Charter of Rights and Freedoms», 1982 р.). Хартія має більшу законодавчу силу, оскільки утворює першу частину Конституційного акта 1982 р., тобто слугує конституційним документом. Мета Хартії – захист усіх громадян, зокрема дітей, від анти суспільних дій і дискримінації. Особливу увагу закцентовано на захисті прав громадян, які мають психічні або фізичні порушення. Зміни в законодавстві були спричинені міжнародним рухом на захист прав і свобод людини та прогресивністю лідерів уряду Канади.

Канада підписала Конвенцію про права дитини 28 травня 1990 р. і ратифікувала її 1991 р., однак до ратифікації договору закони Канади стосовно осіб з інвалідністю й доступності освіти суттєвою мірою або повністю відповідали Конвенції. Це підтверджує аналіз процесу формування законодавчого та нормативно-правового забезпечення розвитку спеціальних освітніх послуг окремих провінцій і територій.

Однією з перших провінцій, де розвивалася інклюзивна освіта, уважають Саскачеван, причому поступ був зумовлений соціально-економічними чинниками. Сільська, малонаселена провінція не мала фінансової змоги організувати «подвійну» шкільну систему. Із 1969 р. до 1971 р. тривала наполеглива праця, що передбачала розроблення закону стосовно забезпечення особливих освітніх потреб дітей. Вагомий вплив на створення закону мав опублікований звіт Комітету провінції Онтаріо «Життя й навчання» («Living and Learning», 1968 р.) про мету й завдання освіти в школах Онтаріо. Звіт широко обговорювали всією країною. Унікальність звіту полягала в переконливому обґрунтуванні необхідності забезпечення права на безкоштовну, доступну загальну освіту всім учням, першорядність права батьків обирати тип освіти для дитини. Одночасно вийшов національний звіт «Один мільйон дітей» («One million children»). Характерно, що звіт зініційований національними адвокаційними групами, які працювали з дослідницькими комісіями. Робота містила результати ґрунтовних досліджень, що впливали на подальше формування політики спеціальної освіти [3, с. 198].

«Стандарти для вчителів виняткових дітей у Канаді» («Standards for Educators of Exceptional Childrenin Canada») -другий звіт національного рівня (1971 р.), в основу якого покладено трирівневу модель підготовки педагогічних кадрів. Учителеві загальноосвітньої школи доручали навчати дітей зі спеціальними потребами. Виникала необхідність забезпечити підготовкою вчителів загальноосвітніх шкіл. У зв'язку з цим модель підготовки вчителя національного звіту стала основою для розроблення програми підготовки майбутніх фахівців університету Отже, Саскачеван є першою провінцією, що започаткувала обов'язковий курс спеціальної освіти для вчителів початкової школи. Підготовка вчителів спеціальної освіти та вчителів ресурсних класів також зазнала суттєвих модифікацій у напрямі вимог інклюзивного навчання.

Перший закон стосовно дітей з особливими потребами ухвалений у 1971 р., тобто на чотири роки раніше за віховий Закон США «Освіта для всіх дітей із порушеннями» ЦП- 94-142 (1975 р.). Закон уможливлював доступ до безкоштовної, доступної освіти всім дітям, незалежно від тяжкості захворювання; містив процедуру зарахування дітей; представляв вимоги щодо індивідуальних навчальних програм, адаптованих до потреб учнів; регламентував вимогу навчати дітей у менш обмеженому середовищі [4, с. 199]. Ці чотири елементи пізніше були відображені в Законі США ЦП 94-142. Суттєвий вплив на процес де інституалізації й нормалізації в провінції мали видатні науковці, практики, захисники прав людини, зокрема В. Вулфенсбергер (W. Wolfensberger), який виступав із палкими промовами про закриття всіх спеціальних закладів як про уособлення сегрегації й порушення прав громадян, Б. Блатт(B. Blatt), Л. Данн (L. Dunn), С. Лейкок (S. Laycock), Ф. Уайнтрауб (F. Weintraub).

Завдяки успішним законодавчим ініціативам провінції Саскачеван, була створена робоча група для підготовки моделі спеціального законодавства Канади. Проте, за словами членів групи, закон мав свій термін дії й часто втрачав актуальність ще до його ухвалення. Замість закону вийшла збірка «Справа принципу: керівні принципи законодавства щодо надання послуг дітям з особливими потребами» («A Matter of Principle: Principles Governing Legislature for Services for Children with Special Needs») [5]. У роботі описано 33 універсальні принципи - підґрунтя для виваженого закону в галузі спеціальних потреб.

До сьогодні всі принципи активно використовують у політиці спеціальної освіти. Унаслідок цілеспрямованої політики в середині 1970 рр. були закриті спеціальні заклади для дітей із тяжкою формою інвалідності.

У провінції Онтаріо в 60 рр. ХХ ст. вагомий вплив на формування цінностей інклюзії мали лобістські групи, що вимагали від шкіл чіткого дотримання зобов'язань. Для ухвалення «Білля 82», який уможливив доступ до загальної освіти дітям з особливими потребами,були створені передумови: розроблена «Програма раннього виявлення», навчальні програми для дітей, які мали труднощі в навчанні, запропоновані нові методи навчання, навчальне середовище, вимоги до іспитів (усі аспекти підпорядковані концепції відкритого класу). Попри суттєві успіхи, система освіти Онтаріо є не достатньо інклюзивною. Закон «Про освіту» («The Education Act»)і підзаконні акти не вимагають автоматичного включення у звичайні класи дітей з обмеженими можливостями, створюючи умови для відокремлення[6, с. 2].

Розвиток спеціальної освіти в Атлантичних провінціях Канади став можливим і консолідованим завдяки укладанню міжпровінційної угоди між міністрами освіти провінцій Нью-Брансвіка, Ньюфаундленда, Нової Шотландії й Острова Принца Едуарда та створенню в 1975 р. Відомства з питань спеціальної освіти провінцій Атлантичного регіону («The Atlantic Provinces Special Education Authority» (APSEA)). Угода APSEA – унікальна для Канади (єдина серед усіх провінцій і територій), вона слугує моделлю для надання послуг на регіональному рівні. Експлуатаційні витрати розподілено серед чотирьох провінцій. Угода вповноважує Відомство з питань спеціальної освіти Атлантичних провінцій надавати освітні послуги від народження до 21 року особам, які мають сенсорні порушення. Відомством керує Рада директорів із 12 осіб, які представляють чотири провінції. Від кожної провінції до складу відомства входять заступник міністра освіти (постійний член відомства) і два додаткові члени, яких призначає віце-губернатор терміном на два роки. Правління відповідає за загальне планування й політику в галузі спеціальної освіти. Відомство керується принципами дитиноцентризму, індивідуалізації співпраці, підтримки, рівності, відповідальності, орієнтації на майбутнє[7].

У Британській Колумбії діє внутрішній міжміністерський договір між міністерствами освіти, дитини й розвитку сім'ї, здорового способу життя і спорту, здоров'я, громадської безпеки (п'ять міністерств), підписаний у1989 р. Мета документа – перетворення Британської Колумбії на найосвіченішу та найграмотнішу провінцію на всьому континенті, а також забезпечення оптимальних умов для розвитку, здоров'я, добробуту й досягнень усіх дітей і молоді провінції [8]. Договір окреслював діапазон послуг, уточнював обов'язки кожного міністерства, уможливлюючи скоординовану діяльність для досягнення найкращого результату. Договір ґрунтований на принципах дитиноцентризму, уваги до навчання, здоров'я, розвитку, сім'ї, поваги до відмінностей, скоординованості дій, відданості співпраці.

На сучасному етапі міністерство освіти кожної провінції й території розробило положення про організацію інклюзивної освіти з огляду на особливі освітні потреби. Положення різні за структурою, однак ідентичні щодо покликання на основні міжнародні документи. Оскільки Канада є активним підписантом Конвенції ООН про права дитини та Конвенції про права інвалідів, розбудова інклюзивної освіти в Канаді базована на дотриманні міжнародного законодавства у сфері забезпечення доступу до освіти учнів з особливими потребами. Дві зазначені вище Конвенції ООН уважають орієнтиром для розбудови політики на федеральному рівні стосовно реалізації права кожної дитини з інвалідністю на інклюзивну освіту, незалежно від місця проживання.

У нормативних документах керуються статтею 23.1 Конвенції ООН про права дитини, що регламентує визнання необхідності забезпечення дітям з обмеженими можливостями повноцінного й гідного життя в умовах, які формують почуття впевненості в собі й полегшують активну участь у житті суспільства. Із Конвенції про права інвалідів роблять покликання на статтю 24.1 про забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях і навчання протягом усього життя. Наголошено на необхідності включення дітей з інвалідністю в систему загальної освіти й надання необхідної підтримки для ефективного навчання в умовах, що максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвиткові. Відповідно до мети повного охоплення необхідно вживати ефективних заходів з організації індивідуалізованої підтримки.

Незважаючи на суттєві успіхи, уряд Канади постійно вивчає питання інклюзивної освіти через стурбованість про майбутнє держави, розуміння того, що економічнийі соціальний добробут Канади залежить від інвестицій у дітей уже сьогодні, від забезпечення можливостей для повного розкриття потенціалу кожної дитини [9, с. 1]. Захисник прав осіб з обмеженими можливостями Х. Тоул рекомендує адміністрації провінцій і територій постійно оновлювати напрями діяльності стосовно освіти дітей з обмеженими можливостями[10].

Висновки. У галузі законодавчого забезпечення інклюзивної освіти Канада посідає одне з перших місць серед розвинутих держав світу, що засвідчують численні міжнародні ініціативи Канади в галузі освіти дітей з особливими потребами. Внутрішні закони стосовно освіти дітей з особливими потребами відрефлектовують концепцію гуманізму «Канадської Хартії прав і свобод», що орієнтована на забезпечення добробуту всіх людей, повагу до свободи кожної особистості. Закони у сфері інклюзивної освіти Канади здебільшого передували розробленню «Конвенції про права дитини» та повністю або частково відповідали принципам міжнародного законодавства. Ефективність законів Канади вмотивована забезпеченням певних умов: ставленням до людини як до вищої цінності, активністю прибічників розбудови гуманного суспільства, створенням низки комісій із вивчення проблем розвитку інклюзивної освіти, опублікуванням звітів і розробленням принципів продуктивного законодавства. Для успішної реалізації інклюзивної освіти в Україні потрібно подолати соціально-психологічні бар'єри на шляху до інклюзії, змінити підходи до артикуляції законів, надати державній політиці гуманістичної спрямованості. Інклюзія можлива й реальна в разі переформатування соціальних цінностей.

Список використаної літератури

1. Laurin-Bowie C. Commentary: Telling The Story Of Inclusive Education – From Canada To The World / C.Laurin-Bowie. - [e-resource]. - <https://inclusiveeducation.ca/2016/03/21/commentary-telling-the-story-of-inclusive-education-from-canada-to-the-world/>. – Заг. з екрану. – Мова англ.
2. Seven principal human rights treaties which Canada has ratified [e-resource]. - <http://www.international.gc.ca/rights-droits/obligations.aspx?lang=eng/>. – Заг. з екрану. – Мова англ.
3. A History of Education in Saskatchewan: Selected Readings/ In B.W.Noonan, D.M.Hallman, M.Scharf (Ed.). Canadian Plains Research Center: University of Regina Press, 2006. – 235 p.
4. Ibid
5. A matter of principle: Principles governing legislation for services for children with special needs /Canadian Committee, Council for Exceptional Children in Canada. - Niagara Falls, Ont, 1974. – 25 p.
6. Ontario Policy/Program Memorandum No.119 «Developing and Implementing Equityand Inclusive Education Policies in Ontario Schools, Toronto: Ministry of Education, 2009. – 9 c. [e-resource]. - <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/119.pdf/>. – Заг. з екрану. – Мова англ.
7. Legal Considerations and AT in the Educational setting in Canada [e-resource]. - <http://www.snow.idrc.ocad.ca/node/220/>. – Заг. з екрану. – Мова англ.
8. Inter-ministerial Protocols for the Provision of Support Services to Schools [e-resource]. - <www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/interministerialprotocols.pdf/>. – Заг. з екрану. – Мова англ.
9. Children's Rights: Right In Principle, Right In Practice / Canadian Coalition for the Right of Children [e-resource]. - <http://www.cccabc.bc.ca/res/pubs/pdf/CCRC_Report_UN_CRC.pdf>. – Заг. з екрану. – Мова англ.
10. Towle H. Disability and Inclusionin Canadian Education: Policy, Procedure, and Practice / H.Towle //Canadian Centre for Policy Alternatives, June 2015. - 68 p. [e-resource]. - <http://www.communitylivingkingston.org/Portals/11/Disability_and_Inclusion_in_Education.pdf

Стаття надійшла до редакції 26.04.2016 р.

Бондар Тамара
кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики,
докторант, Черкасский национальный университет
имени Богдана Хмельницкого, г.Черкассы, Украина

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ: ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье характеризируется развитие законодательной политики Канады в области инклюзивного образования, обосновывается последовательность Канады в продвижении демократических ценностей, в частности активное участие в разработке «Всеобщей декларации прав человека» и ряде международных конвенций. На примере провинций Саскачеван и Онтарио демонстрируется, что законодательная база в области инклюзивного образования Канады, основываясь на гуманистических ценностях, оказала влияние на формирование законодательства международной законодательной базы и законодательства США.

Ключевые слова: инклюзивное образование, законодательная база, права человека, тенденции, Канада, особые образовательные потребности.

Bondar Tamara
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Applied Linguistics, Doctoral Candidate, Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University,
Cherkasy, Ukraine

TRENDS IN INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA: LEGISLATURE

This article provides an overview of legislation in Canada pertaining to special education and children with special education needs. Human rights issues have always been central to both foreign and domestic policy in Canada, thus underpinning its legislature. Pursuing democratic values, Canada was the leading country preparing and drafting the Universal Declaration of Human Rights (UDHR, 1948). Saskatchewan has been one of the first provinces in developing education policy to include students with special needs in the mainstream. The inclusive education policy in Saskatchewan was impacted by the report of the Provincial Committee on the Aims and Objectives of Education in Ontario. Having influenced other provinces, however, Ontario introduced its special legislation in 1980. Known as "Bill 82" this legislation was a landmark in special education containing many provisions that are in use today. Currently, Ministry of Education in every province and territory is responsible for developing guidelines that help to realize inclusive education goals. Most regulatory documents cite the articles from the Convention on the Rights of the Child and Convention on the Rights of Persons with Disabilities, focusing attention on providing inclusive education for students with special needs. Ukraine can follow in Canada's footsteps if it reconsiders its social and educational policy to turn from segregation and institutionalization to being truly inclusive.

Key words: inclusive education, legislation, human rights, trends, Canada, special educational needs.

УДК 378.14.014.13

Бондаренко Сергій Васильович
кандидат історичних наук, доцент
кафедра філософії та суспільних дисциплін
Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського, м.Тернопіль, Україна

Пилипишин Олег Іванович
кандидат історичних наук, доцент
кафедра філософії та суспільних дисциплін
Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського, м.Тернопіль, Україна

ГУМАНІТАРНА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ У ВМНЗ

В статті зроблено спробу обґрунтувати потребу вивчення гуманітарних дисциплін під час підготовки майбутніх медичних працівників у медичних вищих навчальних закладах та процеси гуманізації. Формування гуманітарно-орієнтованої свідомості студентів-медиків, розвитку їх особистості та духовного світу через освоєння етнокультурних, загальнонаціональних, загальнолюдських цінностей. Вдосконалення структури та змісту гуманітарної підготовки майбутніх медиків, поєднання усієї науково-педагогічної діяльності з історією, культурою та традиціями України та світу.

Ключові слова: гуманітарні дисципліни, гуманізація, професійна культура, гуманітарна складова, професійне спрямування.

Вступ. На сучасному етапі розвитку професійної медичної підготовки особливо зростаючою роллю є педагогічна майстерність професорсько-викладацького складу, рівень його психолого-педагогічної і методичної готовності управляти процесом підготовки висококваліфікованих спеціалістів у відповідності з сучасним рівнем вимог, та успішно вирішувати нагальні проблеми вищої медичної освіти [1].

Культурно-освітнє середовище вищого навчального закладу сприяє формуванню тактовної і толерантної особистості сучасних медиків при вивченні блоку гуманітарних дисциплін (історія України, політології, соціології, деонтології, культурології, тощо) Культурно-освітнє середовище медичного закладу характеризується як сукупність соціальних, культурних, психолого-педагогічних умов і передумов, у результаті тісної взаємодії яких відбувається становлення майбутнього медика як еліти суспільства.

Відтак, важливою проблемою цього процесу є невід'ємна складова, в ролі якої виступає гуманізація будь-якої освіти, а, тим більше, медичної – підготовки майбутніх поколінь лікарів. Можна вважати, що саме гуманізація освіти на початку XXI століття є стратегічним напрямком перетворень усього інституту освіти. Адже концепція формування національної еліти, «особистості професіонала нової формації» [6], стає однією з ефективних інноваційних педагогічних технологій, що особливо актуально у період входження України до єдиного європейського освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На деяких тенденціях та процесах розвитку сучасної вищої освіти зупиняють свою увагу українські дослідники: І.Булах, О.Волосовець, Ю.Вороненко, В.Мудрак, О.Наумкіна, Т.Полухтович, О.Поляк, В.Ціпко та інші. У нашому дослідженні ми опиралися на праці В. П.Андрущенка, В. Г.Кременя, Г.О.Козлакової, І.М.Предборської та ін. вітчизняних учених, у яких проаналізовані зміни парадигми освіти в умовах сучасного інформаційного суспільства, наукові доробки з проблем викладання соціальних і гуманітарних дисциплін В.Б.Атаманенко, І.В.Васильєва, П.М.Грицаєнко. На наш погляд, недостатньо дослідженими залишаються тенденції гуманізації сучасної вищої медичної освіти України.

Метою статті є окреслити шляхи формування особистості професіонала нової формації у медичній галузі, обґрунтувати єдину цілісність процесів навчання і виховання, сформулювати основні виховні аспекти. Тому професійна підготовка медичного працівника ставить за мету формування не лише системи знань, вмінь, навичок, що відповідають вимогам майбутньої професійної діяльності, але й розвиток специфічних рис особистості. Іншими словами: ідеться про формування цілісної особистості, яка має не лише професійне спрямування й передбачає і залучення її до системи загальнолюдських, гуманістичних цінностей [5]. Тобто мова йде про цілісність формування кваліфікованого фахівця, збагаченого також знаннями з історії України, деонтології, політології, соціології, тощо.

Отже, коли «зростає рівень інтелектуального, морально-етичного, естетичного та емоційного розвитку суспільства в цілому і окремого індивіда, його душі, сумління, свідомості, інтуїції» [3], це і є запорукою успішної професійної діяльності у XXI столітті. Це свідчить про те, що процеси навчання та виховання не можна відокремлювати. Вони нерозривно пов'язані саме тому, що перший, висуваючи все складніші завдання перед студентом і занурюючи його у реальний простір професійної діяльності, спричиняє активне залучення у розвиток психологічних, суспільних процесів та певних якостей особистості. Тому залежно від змісту, форми, методів, складності, спрямованості, характеру процесу навчання отримуємо той чи інший результат у плані розвитку професіонала, стосовно його відповідності до сучасних вимог професії та суспільства.

Виклад основного матеріалу Процес навчання у вищому медичному навчальному закладі при умовах ефективної його організації сприяє професійно-орієнтованому розвитку процесів майбутнього медичного працівника, специфічних суто медичних: сприймання та пам'яті (зорових, слухових, тактич-

© Бондаренко С.В., Пилипишин О.І.

них, сенсорних та ін.), клінічного мислення та уяви, професійної уваги і т.д. Крім того, успішно побудований процес навчання об'єктивно стимулює розвиток системи професійно-значимих рис особистості, таких як: відповідальність, комунікабельність, стриманість, толерантність, емпатійність, витривалість та мобільність стосовно екстремальних професійних ситуацій. При цьому слід наголосити, що розвиток особистості в цілому та її професійної підструктури в юнацькому віці є складним процесом. Він передбачає проникнення у її ціннісні, установочні, морально-етичні, мотиваційні структури, що є стрижневими, глибинними рисами, достатньо стійкими, замаскованими, захищеними і тими, що рідко проявляються безпосередньо [2].

Виходячи з мети даної статті, зупинимось коротко на психологічних умовах розвитку професійної підструктури особистості медпрацівника, що вимагає від викладача вищого закладу освіти майстерного володіння психологічним інструментарієм впливу.

У цьому зв'язку, слід акцентувати увагу, що однією з головних психологічних умов є органічна єдність виховного матеріалу із змістом теми, що вивчається. Ніякого штучного нав'язування, голого декларування абстрактних ідей тут не повинно бути. Виховна інформація, обумовлена темою, повинна природно й органічно випливати із її змісту, психологічно-доступно сприйматися в єдності. У такому випадку вплив на глибинні структури особистості відбувається скоріше через канали підсвідомості, ніж свідомості. Неусвідомлення цього впливу є важливою умовою його ефективності.

Суттєвим психологічним моментом є також емоційне забарвлення виховної інформації. З цією метою може бути використаний будь-який матеріал, що викликає у студентів позитивні чи негативні емоції, сприяє виходу їх із стану емоційної рівноваги. Адже відомо, що найефективнішим є виховання через емоції та здивування.

Сучасний підхід більше зорієнтований на використання широкої палітри інформації, на відміну від традиційного підходу до виховання виключно на позитивному прикладі та об'єктивно відображає сучасний стан справ і проблем у системі охорони здоров'я та суспільства в цілому. Це сприяє створенню винятково важливої атмосфери довіри між викладачем та студентом, розвиває у студентів готовність до професійної діяльності в реальних умовах, дозволяє стимулювати їх до спільного пошуку шляхів вирішення проблем вітчизняної системи охорони здоров'я та суспільства.

Найактуальнішими в сучасному контексті можуть бути визнані такі виховні аспекти, як: деонтологічний, екологічний, правовий, професійної відповідальності, гуманістичний, патріотичний, психотерапевтичний, соціально-економічний тощо [4].

Залежно від теми, її змісту, значення в майбутній професійній діяльності, виховні цілі певної особи можуть бути сформульовані досить різноманітно, наприклад:

– вміння здійснювати деонтологічний підхід до хворих з певною патологією;
– надати інформацію про вплив екологічних, соціально-економічних факторів на стан здоров'я;
– розвинути уявлення про пріоритет вітчизняної медичної школи при вирішенні проблем... (на прикладі життя та діяльності видатних вчених-медиків, їх шкіл тощо);
– розвинути почуття відповідальності за своєчасність і правильність професійних дій;
– вдосконалити навички стосовно терапевтичного підходу до хворих певного профілю, їх родичів;
– сформувати систему сучасних правових понять та норм;
– оволодіти вміннями встановлювати психологічний контакт з хворими і його родиною.

Слід підкреслити, що в цілому сучасний виховний процес у вищих закладах освіти повинен розвиватись у бік гуманітарної орієнтації, побудованої на принципах гуманізму, розроблених і перевірених багатовіковою практикою. Адже сам термін «гуманітарний» означає «те, що робить своїм предметом людину». Ідея і практика гуманізації суспільства та освіти передбачає визначення особистості – єдиної, унікальної, неповторної, індивідуальної, індивідуальності кожної людини, її життя і здоров'я, як пріоритетної домінуючої соціальної цінності, як найціннішого скарбу суспільства, збереження і розвитку якого потребує відповідальних умов.

Іншими словами, сам термін «гуманізм» означає передусім людяність медика: високий рівень психологічної терпимості (толерантності), любов до людей, м'якість в людських стосунках, повагу до особистості та її достоїнства. Поняття «гуманізм» тлумачиться як система ціннісних орієнтацій, в центрі яких лежить визначення людини як найвищої цінності.

Відтак, виходячи з цього, гуманізація освіти передбачає декілька напрямків розвитку її технологій, що дозволяють:

– створити умови для максимального самоусвідомлення, саморозвитку, самореалізації особистості, розкриття закладених в ній потенцій, задатків, здібностей у відповідності до її власної спрямованості та вибору;
– розширити гуманітарне ядро освіти з метою залучення майбутніх фахівців до системи загальнолюдських цінностей через занурення у різнобарвний ціннісний простір гуманітарних дисциплін, що акумулюють систему світових надбань з філософії, історії, культури, психології, педагогіки, соціології, права тощо.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**, що серед проблем, над якими слід сьогодні наполегливо працювати в гуманітарному аспекті – вдосконалення структури та змісту гуманітарної підготовки майбутніх спеціалістів, органічне поєднання усієї науково-педагогічної діяльності з, етнопедагогікою, історією, культурою та традиціями України та світу, пошук та оформлення ефективної моделі взаємовідносин викладача та студента, формування механізму управління гуманітарними процесами у вищих медичних закладах освіти.

Однією з найважливіших проблем вищої школи будь-якого профілю сьогодні повинно бути відродження її національної самобутності, бо саме вона покликана формувати майбутнє нації, її соціальний та культурний генофонд. Адже ж відомо, що інтелектуальний рівень народу – це передусім похідна від рівня освіти. Тому, як вирішення цієї проблеми, повинно бути створена цілісна, обміркована й ефективна система, яка має взяти на себе функції підготовки не лише висококваліфікованих спеціалістів, але й виховання людини, національно свідомої особистості, патріота України.

Список використаної літератури

1. Грубінко В.В. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / В.В.Грубінко, І.І.Бабин, О.В.Гузар. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 48 с.
2. 2. Губаш О. П. Особливості управління навчальною діяльністю у системі дистанційного навчання / О.П.Губаш, В.В.Лапінський // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Спец. випуск / кол. авт. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – 152 с.
3. Дичковський С.І. Неперервна гуманітарна освіта – новий етап педагогічного мислення / С.І.Дичковський // Гуманітарні науки. – 2004. – № 2. – С.29
4. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах (метод. посібник) / В.Є.Мілерян. – Київ: Хрещатик, 2003. – 80 с.
5. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.]; за ред. З.Н.Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
6. Якібчук М. В. Напрями розвитку гуманізації і комунікаційна компетентність у контексті безперервної освіти / М.В.Якібчук // Наук. часопис Національного педагогіч ного університету ім. М. П. Драгоманова. – Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – № 11 (21). – Київ, 2007. – 153 с.

Стаття надійшла до редакції 05.05.2016 р.

Бондаренко Сергей
кандидат исторических наук, доцент
кафедра философии и общественных дисциплин
Тернопольский государственный медицинский университет имени
И.Я.Горбачевского, г.Тернополь, Украина

Пилипишын Олег
кандидат исторических наук, доцент
кафедра философии и общественных дисциплин
Тернопольский государственный медицинский университет имени
И.Я.Горбачевского, г.Тернополь, Украина

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ В ВМУЗ

В статье сделана попытка обосновать необходимость изучения гуманитарных дисциплин при подготовке будущих медицинских работников в медицинских высших учебных заведениях и процессы гуманизации. Формирование гуманитарно-ориентированной сознания студентов-медиков, развития их личности и духовного мира через освоение этнокультурных, общенациональных, общечеловеческих ценностей. Совершенствование структуры и содержания гуманитарной подготовки будущих медиков, сочетание всей научно-педагогической деятельности с историей, культурой и традициями Украины и мира.

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, гуманизация, профессиональная культура, гуманитарная составляющая, профессиональное направление.

Bondarenko Serhiy
Candidate of Historical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Philosophy and Social Sciences
I.Horbachevsky Ternopil State Medical University, Ternopil, Ukraine

Pylypyshyn Oleh
Candidate of Historical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Philosophy and Social Sciences
I. Horbachevsky Ternopil State Medical University, Ternopil, Ukraine

HUMANITARIAN COMPONENT OF EDUCATION AT HIGHER MEDICAL INSTITUTIONS

The paper attempts to justify the need for the study of humanities within the training of future health professionals at medical higher educational institutions and processes of humanization. Formation humanitarian-oriented consciousness of medical students develops their personality and spiritual world through the development of ethnic, cultural, national, universal values. Improving the structure and content of liberal training of future physicians, the combination of all scientific and educational activities with history, culture and traditions of Ukraine and the world. It should be emphasized that the overall modern educational process in higher educational institutions objective is developing towards humanitarian orientation, based on the principles of humanism developed and tested centuries-old practice. Indeed, the term «liberal» means «that which makes its subject man». The idea and practice of humanization of society and education involves determining the individual - a single, unique, individual, individuality of every person's life and health as priority dominant social values as the most valuable treasure of society, preservation and development required in critical conditions. In other words, the term «humanism» means above all humanity physician: high psychological tolerance, love for others, gentleness in human relationships, respect for the identity and dignity. The term «humanism» is interpreted as a system of values, the center of which is the definition of man as the highest value.

Key words: humanities, humanism, professional culture, humanitarian component, professional direction.

УДК 364.2: 159: [9364-787.2]

Бондаренко Наталія Борисівна
магістр соціальної роботи, старший викладач
кафедра «Школа соціальної роботи ім. В.Полтавця»
Національний Університет «Києво-Могилянська академія» м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКА ПОТРЕБА В КОНТЕКСТІ ВИРІШЕННЯ ЗАВДАНЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ ІЗ ПРОБЛЕМАМИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

В статті розглядаються особливості соціальної та емоційної підтримки осіб з проблемами психічного здоров'я в рамках груп самодопомоги. Актуальність дослідження обумовлена відсутністю послідовного аналізу щодо прояву потреб і можливостей надання соціальної підтримки особам з ППЗ в контексті вирішення завдань їх соціалізації та ресоціалізації в умовах сучасного суспільства. За допомогою авторської методики «Шкала вимірювання міжперсональної підтримки» вивчались статистично значущі відмінності в оцінці своїх можливостей у соціальній підтримці особами з ППЗ – учасників груп самодопомоги у порівнянні з особами без досвіду психічних проблем, які не відвідують груп самодопомоги.

Ключові слова: соціальна підтримка, емоційна підтримка, особи з проблемами психічного здоров'я, групи самодопомоги, ресоціалізація.

Вступ. Вивчення впливу підтримуючих емоційно значущих соціальних взаємин на стан психічного здоров'я людини не втрачає своєї актуальності і залишається важливою темою науково-практичних розвідок сьогодення в умовах глобалізації соціальних процесів і посилення індивідуалізованого способу життя. Потреба людини в емоційному прийнятті та визнанні її соціальної значущості є загальнолюдською потребою, що виступає умовою її розвитку та психічного благополуччя. Водночас відновлення в Україні принципів життя в громаді, ствердження гуманістичної моделі формування життя в суспільстві, що розгортається на основі інклюзії, вимагає перегляду ставлення до людей із проблемами психічного здоров'я (далі ППЗ), ініціюючи започаткування в сфері медичної допомоги технологій соціалізуючого напряму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливу роль в осмисленні феномену соціальної підтримки відіграє теоретична концепція «стрес і копінг» Р. Лазаруса, С. Фолкмана, яка пояснює зв'язок між соціальною підтримкою та збереженням здоров'я. Також питання соціальної та емоційної підтримки переважно вивчаються в контексті розвитку певних емоційних деструкцій пов'язаних із незадоволенням потреб розвитку: психічна депривація, як дефіцит задоволення потреб в адекватній емоційній та соціальній підтримці (Й. Лангмейєр, З. Матейчек, Н. Толстих), концепція психологічної травми як реакції на надмірні переживання при мінімальних життєвих ресурсах: особистісних, емоційних тощо (Е. Клінгер, М. Барда, А. Бірт, Дж. Боханек, Л. Барсалоу, Р. Браун, Дж. Кулік, М. Максейнер, С. Портер, Р. Фівуш, М. Хан), а також в медичній сфері щодо відхилень у станах фізичного та психічного здоров'я (З. Фройд, М. Пирогов). Вивченню практик надання емоційно-соціальної підтримки особам в різних соціальних ситуаціях засобом організації груп взаємопідтримки присвячені праці Б. Лазоренко, Ю. Калашнікової, С. Карпиловської, Г. Бевз [1].

Виділення невирішених аспектів проблеми. Проведений аналіз показав, що більшість досліджень стосуються вивчення потреби в емоційній та соціальній підтримці в протиставленні норма-відхилення, здоров'я-хвороба, наявність-відсутність почуття самодостатності і емоційного благополуччя, що пояснюють певні психологічні феномени. Такий підхід ставить під загрозу сприймання людини як цінності, розглядаючи перспективність її розвитку та соціального благополуччя лише з позиції норми. Водночас застосування в дослідженнях медичної моделі, яка виходить із поняття хвороби і процесу видужання, суттєво обмежує розгляд їх результатів з позиції суспільного здоров'я. Таким чином, можемо говорити про відсутність у вітчизняних дослідженнях послідовного аналізу щодо прояву потреб і можливостей надання соціальної підтримки особам з ППЗ в контексті вирішення завдань їх соціалізації та ресоціалізації в умовах сучасного суспільства. Суттєвим обмеженням цього процесу виступає саме домінуюча модель медичної допомоги особам з ППЗ в противагу немедичній, соціальній моделі.

Тож **метою нашої статі** було вивчення особливостей прояву потреб у соціальній підтримці у людей із різним статусом психічного здоров'я, а також обґрунтування необхідності зміни моделі надання медично-психологічної допомоги цій категорії населення з медичної на соціальну, яка спрямована на ресоціалізацію.

Завдання дослідження. В ході дослідження необхідно було прийняти рішення про те, в яких групах доцільно проводити дослідження, розробити анкети, провести опитування, здійснити статистичний аналіз з метою охарактеризувати ієрархію потреб у соціальній підтримці членів груп самодопомоги, а також описати статистично значущі відмінності в оцінці своїх можливостей у соціальній підтримці особами з ППЗ – учасників груп самодопомоги у порівнянні з особами без досвіду психічних проблем, які не відвідують груп самодопомоги.

Особливості та логіка дослідницьких процедур. В даному дослідженні ми визначаємо соціальну підтримку як трансакційний комунікативний процес, що містить вербальну та/або невербальну комунікації, які спрямовані на обмін фізичними та

© Бондаренко Н.Б.

психологічними ресурсами, призначеними для підвищення благополуччя одержувача, поліпшення його почуття стосовно власних можливостей копінгу, компетенцій, підтвердження приналежності до мережі зв'язків/відносин, що імовірно створюють буфер проти негативного впливу стресових обставин. Феномен соціальної підтримки має структурний, функціональний та оціночний вимір. Функціональний вимір стосується того, в якій мірі міжособистісні стосунки служать певним функціям. Дослідники пропонують різні функції соціальної підтримки, проте існує згода стосовно лише таких: емоційної, матеріальної, інструментальної, інформаційної та товариської (спілкування) [4, p. 511-520; 5]. На основі теоретичного аналізу літератури нами створено *модель соціальної підтримки* в групах самодопомоги осіб з ППЗ, що містить сукупність таких чотирьох складових: матеріальна, інформаційна, інструментальна, психологічна. Психологічна підтримка в нашій моделі має, в свою чергу, сім компонентів: емоційна підтримка, спілкування, статусна підтримка, відчуття приналежності, можливість турботи про інших, підтримка особливо важливої/коханої людини, набуття копінг-стратегій. Базисом для виокремлення *психологічної підтримки* стали концепції, пов'язані з поняттям «психологічне благополуччя» і відносяться до проблеми позитивного психологічного функціонування (А. Маслоу, Р. Райан, Е. Дісі; А. Вороніна) [2, с. 320-329; 7, p. 68-78]. Ще один важливий конструкт, *сприйнята* соціальна підтримка, запропонований Ф. Норріс, К. Каніасті, І. Сарасон, Дж. Пірз, став основою для визначення нами соціальної підтримки - це оцінка ресурсів і допомоги своєї мережі підтримки одержувачем підтримки. Це *сприйняття* індивідом наявності або можливості підтримки, яке, за результатами багатьох досліджень, є набагато більш значущим, ніж фактична/реальна підтримка [6, p. 498-511].

В якості основного інструментарію дослідження використовувалась авторська методика «Шкала вимірювання міжперсональної підтримки», складена за аналогією опитувальника «Interpersonal Support Evaluation List» (за С. Коеном, Р. Мермелштайном, Т. Камарк, Х. Хоберман, 1985р.) [3, p. 73-94]. Анкета містить 40 тверджень, що стосуються сприйняття учасниками груп доступності потенційної соціальної підтримки та її складових/функцій: інформаційної, матеріальної, інструментальної, психологічної. Методика ґрунтується на самозвіті досліджуваних під час напівструктурованого інтерв'ю в ході заповнення анкет. Надалі, для перевірки надійності методики під час обробки сирих даних, нами було здійснено перевірку внутрішньої узгодженості методики за допомогою статистичного аналізу з метою обмежитися найбільш інформативними головними компонентами і виключити інші з аналізу, що спрощує інтерпретацію результатів.

Вибірка. Вибіркову сукупність дослідження склали учасники двох груп в кількості 63 досліджуваних, а саме: 34 особи з проблемами психічного здоров'я, які були учасниками групи взаємодопомоги «Союз друзів» більше ніж півроку і періодично за потреби звертаються за її підтримкою та 29 учасників групи самодопомоги Реабілітаційного центра МКПЛ №1 м. Києва, які відвідували цю групу під час підготовки до виписки із лікарні в умовах госпіталізації у період з 2013 по 2014 рр. Критерієм відбору респондентів для дослідження слугували: участь у роботі групи взаємодопомоги «Союз друзів» або в групі самодопомоги Реабілітаційного центру та особиста згода на участь у дослідженні. За соціально-демографічними показниками щодо віку, стажу захворювання, рівня освіти, сімейного стану групи були гетерогенні. Також дослідження передбачало наявність контрольної групи, яка складалася з респондентів в загальній кількості 106 осіб, які за показниками віку, статі, рівня освіти та місця проживання були співвіднесені із даними експериментальної групи. Така урівноваженість соціальних характеристик контрольної групи із експериментальною слугувала локалізації дослідження засобом зменшенню варіативних перемінних. Також необхідність контрольної групи була обумовлена потребою у визначенні міри запиту людей на психологічну підтримку, що не пов'язано зі станом здоров'я, зокрема психічного.

Аналіз і інтерпретація результатів. Аналізуючи оцінку можливостей отримання соціальній підтримки респондентами контрольної групи та респондентами двох груп самодопомоги, відмічаємо статистично значущі спільні показники. Респонденти виказують впевненість, що у них є хоча б один друг, якому вони довіряють, що їхнім друзям цікаво проводити з ними час, спілкуватися на різні теми, в тому числі інтимні. Друзі можуть радіти досягненням респондента, мають схожі преференції, можуть підтримати в ситуації самотності та допомогти у щоденних справах. На їхню пораду можна розраховувати при вирішенні сімейних проблем, щодо грошей та планів на майбутнє, порад щодо складних ситуацій. Прагнення проводити разом спільний час, цінувати один одного, мати взаємну довіру та задоволення від спілкування, від дружніх стосунків виступає такими характеристиками, які характерні людям загалом, і в тому числі респондентам експериментальної вибірки. Дослідженням не було виявлено відмінностей між контрольною та експериментальною вибірками щодо особливостей взаємодії з друзями, в колі сімейного оточення, відчуття комфорту і дискомфорту, відчуття задоволення від спілкування та проведення часу разом, відчуття самотності, бажання мати тісні стосунки та потреби розділити з кимось свої страхи і переживання, що підтверджує цінність і значущість зв'язків для всіх нас, незважаючи на наявність або відсутність проблем психічного здоров'я. В таблиці 1 представлені результати порівняння контрольної та експериментальної групи без розділення на підгрупи.

Статистичний аналіз також свідчить про те, що оцінка своїх можливостей отримання соціальної підтримки осіб з ППЗ, учасників груп самодопомоги, мають свої особливості у порівнянні з оцінкою своїх можливостей у підтримці респондентів контрольної групи. Дослідженням було виявлено, що експериментальна вибірка відрізняється від контрольної тим, що в неї менше впевненості в тому, що вони можуть розраховувати на допомогу близької людини, яка може тобі допомогти в ремонті приладу, приїхати і забрати в дорозі, у випадку коли машина зламалась за 20 км. від місця призначення, з якою можна пообідати і спонтанно організувати одноденну мандрівку. Саме по цих показниках і відрізняється від контр-

Таблиця 1.

Порівняння контрольної та експериментальної групи без розділення на підгрупи

№ питання	Зміст питання	Контроль	Само-допомога	U	p
№1	Наявність особи, якій респондент довіряє і може звернутися по допомогу у вирішенні своїх проблем (R1-емоц)	1,48	0,87	693	0,044
№2	Наявність допомоги у кріпленні або ремонту приладу (Інструмент)	1,33	0,22	787,5	0,002
№9	Наявність особи, яка допоможе добратися до аеропорту (Інструмент)	0,94	0,22	717	0,031
№11	Наявність особи, яка надасть об'єктивне уявлення про шляхи вирішення проблем (інформ)	-0,42	0,65	350	0,011
№13	Впевненість респондента наскільки добре він помагає друзям (R3самооц+R5турбота про інш)	1,02	0,04	800	0,001
№15	Наявність компаньона для спонтанної одноденної мандрівки (R2спілк+R4відчут принал)	1,54	0,87	756,5	0,003
№20	Впевненість респондента щодо у керування своїми справами (R3 самооц)	1,27	0,65	759	0,005
№21	Наявність компаньона для походу в кіно / проведення приватного часу у вечірні години (R2спілк +R4 відч принал)	1,6	1,09	701	0,023
№22	Наявність особи, яка надасть пораду стосовно особистої проблеми (R1емоц + інформ)	0,5	1,22	384,5	0,029
№23	Наявність особи, яка позичить гроші (матеріальна)	0,92	0,39	729	0,021
№24	Впевненість щодо довіри з боку інших до способу/ самоорганізації власного життя R1емоц +R3самооц)	1,5	0,7	752	0,007
№29	Наявність довіреної особи, яка допоможе зберегти майно (приглянути за майном) (Інструмент)	1,31	0,57	770	0,002
№31	Наявність компаньона для спонтанного обіду разом (R2спілк+R4відчут принал)	1,92	1,04	802	<0,001
№33	Наявність особи, яка може приїхати і забрати в дорозі, у випадку коли машина зламалась за 20 км. від місця призначення (Інструмент)	1,29	0,65	807	0,001
№34	Наявність особи, яка може організувати вечірку на честь мого дня народження	1,48	0,78	715	0,024
№35	Наявність особи, яка позичить авто (Інструмент)	0,65	-0,96	863,5	<0,001
№39	Наявність особи, яка допоможе з переїздом (Інструмент)	1,71	-0,3	925,5	<0,001
№40	Проведення часу разом з друзями/ складність встигати за ритмом соціального життя (R2спілк+R4відчут принал)	1,52	0,74	761	0,003

ольної експериментальна вибірка, незалежно від терміну участі її учасників в групі самодопомоги. У респондентів з груп самодопомоги такої впевненості набагато менше (див.табл.2). Більше того, не спланований акт власної волі, наприклад незапланована термінова поїздка в аеропорт, не розцінюється респондентами такою, яка безумовно отримує підтримку і може бути реалізована за допомогою друзів.

З вище наведеної таблиці можна також побачити, що експериментальна група також відрізняється тим, що її учасники впевнені, що їм не позичать машину в складних ситуаціях (позиція №35), не допоможуть з переїздом (позиція № 39). Також підвищується ризик оцінки респондентів експериментальної вибірки як таких, яким складно встигати за ритмом соціального життя (p=0,003). Останній показник зростає у респондентів, які проходили групу самодопомоги в умовах госпіталізації. Можна говорити про те, що перебування людини в лікарні підвищує ризик оцінки її як нездатної, тим самим посилюючи її соціальну ізольованість. Виявлена тенденція зменшення ризику прояву цього показника у респондентів, які відвідують групу самодопомоги поза лікувальним закладом може вказувати на соціальні ресурси підтримки їхньої самодостатності. Це також може посилювати думку щодо напрямку формування програм соціальної підтримки, які надаються поза лікувальними закладами.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки.** Порівняльний аналіз сприйняття соціальної підтримки особами з ППЗ, які є учасниками груп самодопомоги, та сприйняття соціальної підтримки особами без досвіду психічних проблем, які не відвідують груп самодопомоги, свідчить про від-

Таблиця 2.

Уявлення респондентів про наявність у них людини, до якої є можливість звернутись за допомогою

№ питання	Зміст питання	Контроль	Само-допомога	U	p
№1	Наявність особи, якій респондент довіряє і може звернутися по допомогу у вирішенні своїх проблем (R1-емоц)	1,48	0,87	693	0,044
№2	Наявність допомоги у кріпленні або ремонту приладу (Інструмент)	1,33	0,22	787,5	0,002
№9	Наявність особи, яка допоможе добратися до аеропорту (Інструмент)	0,94	0,22	717	0,031
№13	Впевненість респондента наскільки добре він помагає друзям (R3самооц+R5турбота про інш)	1,02	0,04	800	0,001
№15	Наявність компаньона для спонтанної одноденної мандрівки (R2спілк+R4відчут принал)	1,54	0,87	756,5	0,003
№31	Наявність компаньона для спонтанного обіду разом (R2спілк+R4відчут принал)	1,92	1,04	802	<0,001
№33	Наявність особи, яка може приїхати і забрати в дорозі, у випадку коли машина зламалась за 20 км. від місця призначення (Інструмент)	1,29	0,65	807	0,001
№35	Наявність особи, яка позичить авто (Інструмент)	0,65	-0,96	863,5	<0,001
№39	Наявність особи, яка допоможе з переїздом (Інструмент)	1,71	-0,3	925,5	<0,001
№40	Проведення часу разом з друзями/ складність встигати за друзями /ритмом соціального життя (R2спілк+R4відчут принал)	1,52	0,74	761	0,003

сутність відмінностей у оцінюванні ними довірливих підтримуючих взаємин. Це підтверджує цінність і значущість взаємодій, які створюють можливість мати довірливі стосунки, незважаючи на наявність або відсутність проблем психічного здоров'я. Проте, у порівнянні із особами без досвіду психічних проблем, особи з ППЗ мають менше впевненості щодо можливостей отримати підтримку в питаннях практичної та матеріальної допомоги від своєї мережі підтримки. Ризик оцінки людини, як нездатної, підвищується в разі перебування її в лікарні, що посилює її соціальну ізольованість. Виявлена тенденція зменшення ризику прояву цього показника у осіб з ППЗ, які відвідують групу самодопомоги поза лікувальним закладом.

Проведене дослідження надає можливість зробити висновок, що потреба у соціально-психологічній підтримці осіб у «нормі» та з ППЗ не має суттєвих відмінностей. Це надає можливість стверджувати, що існує необхідність зміни медичної парадигми на соціальну у ставленні до осіб з ППЗ в процесі проходження ними лікування та реабілітації. Дослідженням доводиться, що задоволення потреб в соціальній та емоційній підтримці осіб з ППЗ методом груп взаємодопомоги може розглядатися як ефективний напрямок у вирішенні питань їх ресоціалізації.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження мало певні труднощі пов'язані із недостатніми практиками проведення груп взаємопідтримки серед осіб з ППЗ. Видається доречним здійснення порівняльних досліджень щодо практики впровадження груп взаємопідтримки в інших країнах щодо якості задоволення емоційних потреб осіб ППЗ в контексті забезпечення процесів ресоціалізації та соціальної інтеграції.

Список використаної літератури

1. Бевз Г. Групи зустрічей як форма підтримки сімей заміщувальної опіки / Г.Бевз // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. ст. Інституту соціальної та політичної психології АПН України; за ред. С.Максименка, М.Слюсаревського [та ін.]. − К.: Міленіум, 2005. − С.178-189
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исследования и применение. / Л. Хьелл, Д. Зиглер; за ред. Е. Егеревой. – СПб.: Питер, 2014. – С.320-329
3. Measuring the functional components of social support / [S.Cohen, R.Mermelstein, T.Kamarck, H.Hoberman] [Електронний ресурс] // [eds. I.Sarason, B.Sarason] Social support: Theory, research and application. – The Hague, The Netherlands: Martinus Nijhoff, 1985. – P.73-94. – Режим доступу: <http://www.midss.org/content/interpersonal-support-evaluation-list-isel>.– Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Gottlieb B. Social Support Consepts and Measures. / B.Gottlieb, A.Bergen // Journal of Psychosomatic Research. – 2010. – Vol. 69. – P.511-520
5. Lakey B. Social Support Theory and Measurement / B. Lakey, S. Cohen [Електронний ресурс]. – NY: Oxford University Press, 2000. – 52 p. – Режим доступу: <www.psy.cmu.edu/~scohen/Lakey%20%26%20Cohen%20%282000%29.pdf>.– Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Norris F. Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence model / F.Norris, K.Kaniasty //Journal of Personality and Social Psychology. –1996 . – Vol. 71. – P.498-511.
7. Ryan R M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // R.M.Ryan, E.L.Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol.55. – P.68-78

Стаття надійшла до редакції 12.04.2016 р.
Рецензент: докт.псих.наук, доц. Бевз Г.М.

Бондаренко Наталия
Магистр социальной работы, старший преподаватель
Кафедра «Школа социальной работы им. В.Полтавца»
Национальный Университет «Киево-Могилянская Академия» г.Киев, Украина

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ПОТРЕБНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЛИЦАМИ С ПРОБЛЕМАМИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются особенности социальной и эмоциональной поддержки лиц с проблемами психического здоровья в рамках групп самопомощи. Актуальность исследования обусловлена отсутствием последовательного анализа по проявлению потребностей и возможностей оказания социальной поддержки лицам с проблемами психического здоровья в контексте решения задач их социализации и ресоциализации в условиях современного общества. С помощью авторской методики «Шкала измерения межперсональной поддержки» изучались статистически значимые различия в оценке своих возможностей в социальной поддержке лицами с проблемами психического здоровья − участников групп самопомощи по сравнению с лицами без опыта психических проблем, которые не посещают групп самопомощи.

Ключевые слова: социальная поддержка, эмоциональная поддержка, лица с проблемами психического здоровья, группы самопомощи, ресоциализация.

Bondarenko Nataliia
Master of Social Work, Senior Lecturer
Department of «School of Social Work named after V.Poltavets»
National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Kyiv, Ukraine

SOCIAL SUPPORT AS THE UNIVERSAL HUMAN NEED IN THE CONTEXT OF SOLVING THE PROBLEM OF SOCIAL WORK WITH PEOPLE WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS

The article deals with particular qualities of social support and emotional support, which is the component of social support between people with mental health problems in self-help groups. The author's method "Scale measuring interpersonal support» was used as the main research tool, which contained 40 statements concerning the group members' perception of access to the potential social support and its components / functions: information, material, instrumental, psychological support unit. Comparative analysis of the perception of social support by persons with mental problems, which are members of self-help groups, and perception of social support persons without experience of mental problems who do not attend self-help groups, shows that there is no difference in the assessment of their need and trusting in supportive relationships. This confirms the value and importance of interactions that create the opportunity to have a trusting relationship, despite the presence or absence of mental health problems.

Key words: social support, emotional support, people with mental health problems, self-help groups, resocialization.

УДК 316.312

Борщ Костянтин Костянтинович
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ Ужгородський національний університет, м.Ужгород, Україна

СТАВЛЕННЯ НАСЕЛЕННЯ УЖГОРОДА ДО ТРАНСФОРМАЦІЇ ТРАДИЦІЙНИХ СІМЕЙНО-ШЛЮБНИХ СТОСУНКІВ ТА ЦІННОСТЕЙ

Сім'я – це складне соціокультурне явище. Специфіка і унікальність її полягає в тому, що вона фокусує в собі практично всі аспекти людської життєдіяльності і виходить на всі рівні соціальної практики: від індивідуального до суспільно-історичного, від матеріального до духовного. Сімейно-шлюбні відносини являють собою інтерес для дослідження, оскільки сім'я є одним з фундаментальних інститутів суспільства. У ході культурно-історичного розвитку змінювалися як форми сімейно-шлюбних відносин, так і сам зміст цих відносин, зокрема, між чоловіком і дружиною. Розгляд причин виникнення тих чи інших форм шлюбу становить інтерес для культурно - історичного аналізу, розгляду причин кризи сім'ї в даний час. Разом з тим, між процесами кризи та еволюції, представленими у науковій літературі як протилежні, існує тісний зв'язок і залежність, які й обумовлюють сучасний стан сімейно-демографічної та соціальної сфер українського суспільства

Ключові слова: трансформація, ставлення, цінності, відносини, егалітарна , традиційна, сучасні.

Вступ. Інститут сім'ї відіграє важливу роль в системі відтворення населення і життєзабезпечення основних потреб суспільства в галузі регулювання соціальних відносин, соціалізації індивідів, їх морального і фізичного самопочуття, життєвої самореалізації. Одночасно сім'я виступає малою групою - самим згуртованим і стабільним осередком суспільства. Протягом свого життя людина входить до складу безлічі самих різних груп - у групу однолітків або друзів, шкільний клас, трудовий колектив, спортивну команду - але лише сім'я залишається тією групою, яку вона ніколи не покидає.

Сім'я на сучасному етапі зазнає радикальних змін своїх функцій та форм сімейного життя. Все більшого поширення набуває неповна і позашлюбна сім'я, збільшується вік вступу у шлюб, знижуються показники народжуваності, відбувається передача реалізації базових функцій сім'ї соціальним інститутам, зростає число конфліктів між членами сім'ї через різне розуміння сімейних цінностей та різне сприйняття розподілі ролей. Все це наштовхує на необхідність дослідження даних питань задля попередження конфліктних ситуацій у шлюбно-сімейних стосунках, та щоб полегшити перехд до нових, адаптованих до сучасних умов форм сімейного життя.

Аналіз публікацій. Погляд на сім'ю як на соціокультурний феномен і основний соціалізуючий фактор суспільства в тій чи іншій мірі відбивається в філософських працях (Платон, Арістотель, Ф.Бекон, Т.Гоббс, І.Кант, К.Маркс, Ф.Енгельс, В.В.Розанов, Н.А.Бердяєв, П.Флоренський, М.Бубер). Такий підхід відтворюється і в сучасних соціологічних дослідженнях, наприклад, в роботах Л.І.Савінова, М.С.Мацковская, С.І.Голоду, А.Г.Вишневського, А.Г.Харчева та ін.

Історичний шлях розвитку форм шлюбно-сімейних відносин як структури, що відтворює людину як біологічну особину. Список найбільш значущих робіт в цій області відкривається роботами І.Бахофена "Материнське право" (1861р.), Л.Моргана, Д.Мак-Леннана, Ф.Енгельса, Е.Вестермарка. Серед вітчизняних дослідників необхідно назвати в першу чергу Ю.І. Семенова, Л.А. Файнберга. У їхніх роботах глибоко і повно розкривається історичний шлях розвитку сім'ї, який розглядається як частина еволюційного процесу світової історії. Організація між статевих відносин цілком підпорядковувалася необхідності продовження роду. Це, по Бахофену, («Материнське право», 1861р.), і зумовило визначення походження по материнській лінії.

Метою статті є: дослідити особливості та закономірності процесу трансформації сімейних відносин. Відповідно до даної мети, були поставлені наступні **завдання**: 1. Дослідити стан шлюбно-сімейних стосунків на території міста Ужгород. 2. проаналізувати притаманні їм тенденції розвитку. **Об'єктом** дослідження є явище трансформації сімейних стосунків. **Предметом** дослідження є причини, наслідки та перспективи закономірної зміни сімейних відносин. Ступінь наукового вивчення проблеми: Сім'я і сімейні відносини в дослідницьких роботах розглядаються за кількома векторами.

Виклад основного матеріалу. Зарубіжний та вітчизняний досвід засвідчує, що сім'я, яка є основною ланкою суспільства, має визначальний вплив на формування соціальної напруженості цього суспільства. Оскільки стан сім 'ї (соціально-економічний, психологічний тощо) може змінюватися, то і соціальна напруженість в залежності від особливостей його зміни може зростати або спадати. В наш час відбуваються процеси трансформації сім'ї. Ось чому так важливо відслідкувати особливості протікання цих процесів, щоб контролювати їх вплив на соціальну напруженість у суспільстві.

Сім'я – найфундаментальніший універсальний соціальний інститут. Вчені вивчають сім'ю багато десятиліть. Соціологи дають своє визначення поняттю «сім'я». Наприклад, Джордж Мердок, дослідивши форми сімей в 250 культурах (1949), запропонував наступне визначення: сім'я – це соціальна група, що характеризується загальним місцем проживання, економічною кооперацією, відтворенням [1, с. 45]

Таким чином, для соціології характерно розглядати сім'ю як соціальний інститут і як соціальну группу

Як соціальний інститут сім'я характеризується сукупністю соціальних норм, санкцій та зразків по-

© Борщ К.К.

ведінки, що регламентують взаємини між членами подружжя, батьками, дітьми та іншими родичами.

Як малу соціальну групу сім'ю можна визначити як спільноту, що складається на основі шлюбу або кровної спорідненості, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємодопомогою і взаємною моральною відповідальністю подружжя за здоров'я дітей та їх виховання [1, с.50].

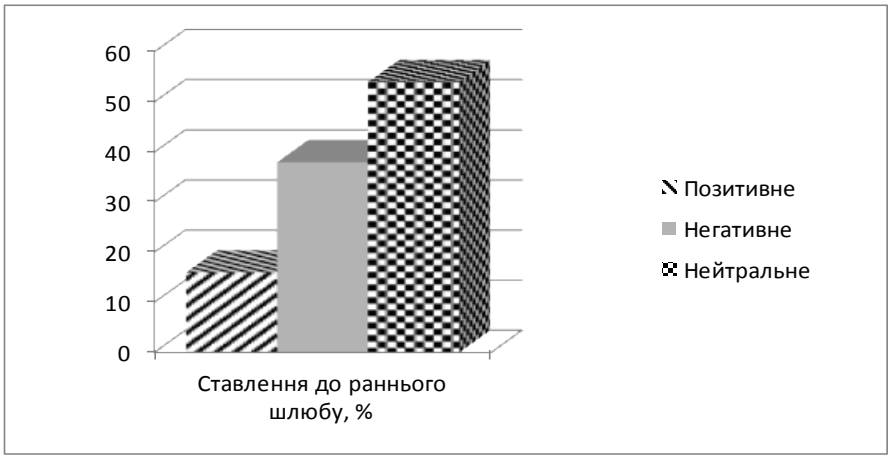
Соціальна сутність сім'ї виражається через систему категорій, таких як умови життя сім'ї, образ думок сім'ї, успішність шлюбно-сімейних відносин і етапи життєвого циклу сім'ї. Ці категорії відображають основні аспекти шлюбу і сім'ї, найважливіші сторони їх функціонування [2, с.121-128].

В кожній сім'ї бажано намагатися досягти того, щоб взаємовідносини членів сім'ї були побудовані на позитивних емоціях спільних інтересів. Це не значить, що власні інтереси треба беззаперечно підпорядкувати потребам інших членів сім'ї, будь то діти, або дорослі. Але якщо цілі і потреби висуваються спільно, то вони стають спільними цілями кожного члена сім'ї, що дуже важливо для сімейних відносин [3, с.132].

Сучасне швидкоплинне життя створює нестабільність сімей. З однієї сторони у зв'язку з технотронним виробництвом трудові обов'язки дітей, що ще донедавна допомагали батькам у праці звелись майже нанівець. Але матеріальні потреби членів сімей все збільшуються, зростають і вимоги по їх задоволенню. З іншої сторони досвід старшого покоління не завжди відіграє роль дороговказу. З'являються нові економічні фактори, які раніше не існували і про які батьки навіть не здогадувались. Тому дуже часто приймати рішення молодій людині приходиться самостійно. На перший план виходить потреба не підкорення, а виховання ініціативи, демократичних цінностей і норм [4, с.350].

У ході дослідження, проведеного у місті Ужгород, було виявлено відношення респондентів до громадянського шлюбу та дошлюбного співжиття виявилось досить позитивним, але переважна більшість «за» була від респондентів віком 18-25 років. При цьому досвід співжиття до шлюбу є у 37% респондентів, з них 25% зараз у шлюбі

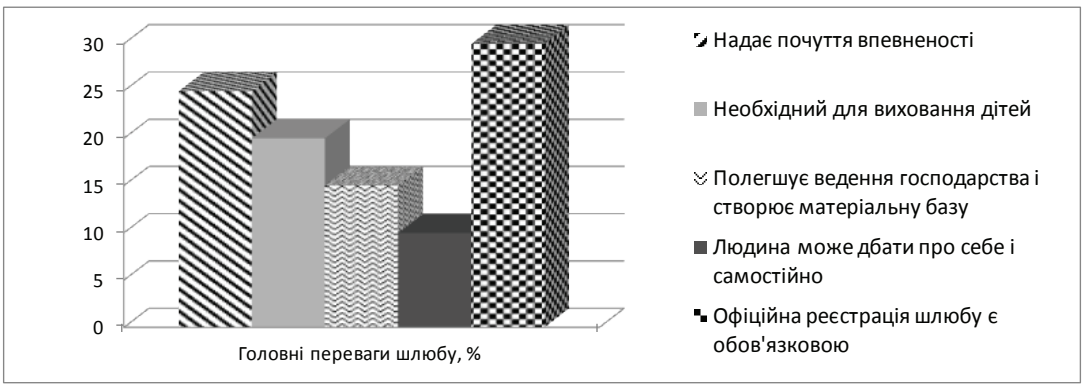
Ставлення до раннього шлюбу в основному нейтральне (54%), хоча вважають, що це нетривалі шлюби. Позитивно (16%) відповідали в основному молоді люди до 25 років, негативно відповіло 38% респондентів.



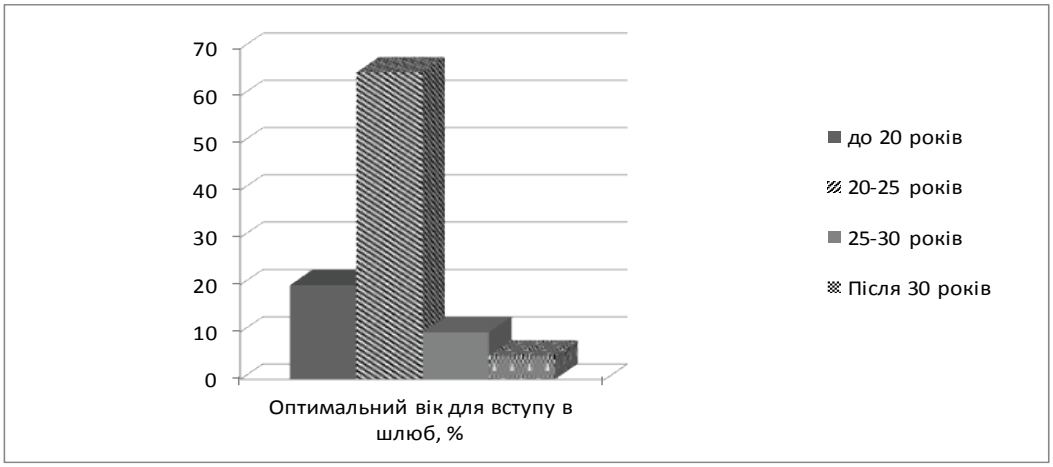
Відношення респондентів до громадянського шлюбу та дошлюбного співжиття виявилось досить позитивним, але переважна більшість «за» була від респондентів віком 18-25 років. При цьому досвід співжиття до шлюбу є у 37% респондентів, з них 25% зараз у шлюбі.

Щодо переваг офіційного шлюбу, респонденти відмітили те, що він надає почуття впевненості (25%) та необхідний для виховання дітей (20%); полегшує ведення господарства і створює матеріальну базу – 15%. 10% респондентів вважають, що людина може дбати про себе і самостійно. Обов'язковою офіційну реєстрацію вважають 30% опитаних.

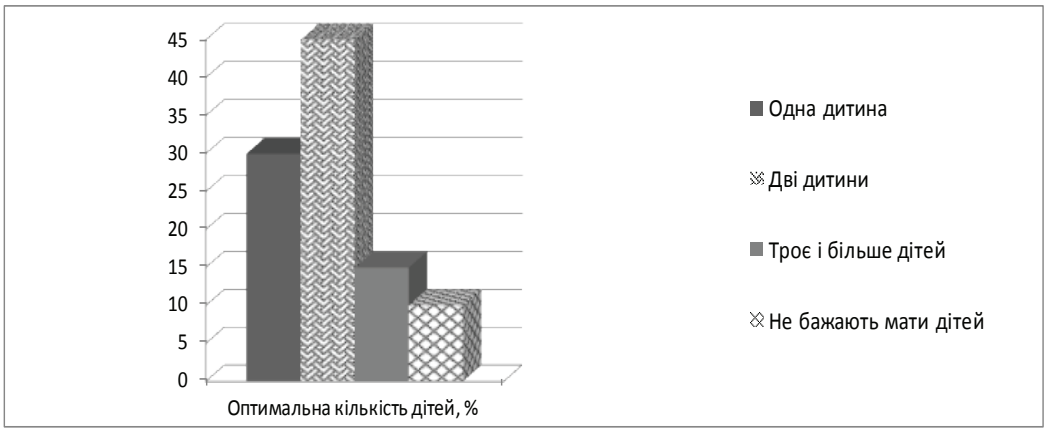
Серед прийнятних причин до вступу в шлюб переважає кохання (50 %), вагітність обрали 35%, 5% обрали варіант за розрахунком, ще 10% відмітили вік та тиск батьків.

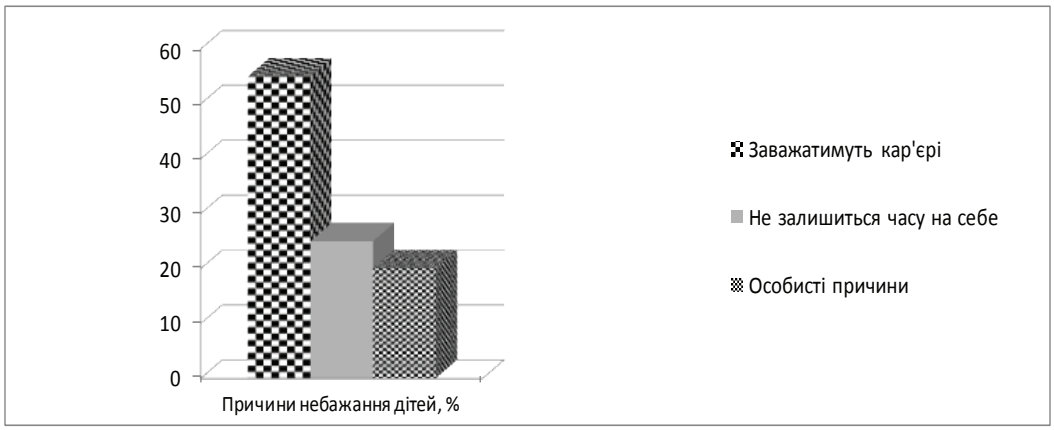


Оптимальний вік для вступу в шлюб, на думку респондентів – 20-25 років (65%), ще 20% відмітили варіант до 20 років, 10% проголосували за варіант 25-30 років, 5% - за шлюб після 30 років.



Щодо оптимальної кількості дітей, то переважає варіант двоє (45%), на другому місці одна дитина – 30%, 15% бажає трьох і більше дітей. 10% не бажають мати дітей (55% з них обґрунтували це тим, що діти заважатимуть кар'єрі, 25% – не залишиться часу на себе, 20% -





В результаті проведеного дослідження в місті Ужгород можна стверджувати, що на сучасному етапі на зміну традиційним шлюбно-сімейним відносинами приходять егалітарні. Це є безперечним плюсом, адже егалітарний шлюб – це шлюб добровільний, вільний від примусу, матеріальних розрахунків, втручання або тиску третіх осіб союз жінки та чоловіка, у такій сім'ї не обмежуються права та гідність чоловіка і жінки, що забезпечують кожному з них рівні можливості професійного, інтелектуального і духовного зростання. Причому дослідження виявило залежність визнання егалітарної форми стосунків від освіченості партнерів – чим вищий рівень освіти, тим частіше обирають дану форму сім'ї.

Висновки Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки Цінність сім'ї та шлюбу серед жителів міста Ужгород аніскільки не зменшилась, а альтернативні форми сімейних стосунків на кшталт цивільного шлюбу чи спільного проживання мають місце лише серед молоді. Це теж можна віднести до плюсів, адже завдяки такій дошлюбній практиці спільного життя люди навчаються будувати стосунки, господарство, сімейний бюджет і т.д., чим відповідно зменшують кількість потенційних розлучень, що знаходяться на високому рівні серед молодих сімей, які перебувають в офіційних шлюбах.

В той же час під загрозою знаходиться демографічна ситуація в країні, тому що опитування показало, що є тенденція до зменшення народжуваності до одного-двох дітей. Також практика дошлюбних відносин не передбачає народження дітей, або, що гірше, призводить до великого числа позашлюбних дітей.

Так як сім'я і шлюб є невід'ємною частиною всього суспільства, то криза сім'ї – це криза всього суспільства. Тому держава зобов'язана вживати заходів для заходів щодо оптимізації функціонування сім'ї та нормального розвитку сімейних відносин, попередження конфліктів та профілактики проблемних ситуацій. Сюди можна віднести пропаганду загальнолюдських цінностей, підвищення педагогічної культури батьків, реформування системи соціального захисту та надання допомоги малозабезпеченим категоріям населення, вдосконалення системи пільг, що надаються окремим категоріям сімей, сприяння вирішенню соціально-побутових проблем сімей, налагодження чіткої системи підтримки молодих сімей, поліпшення репродуктивного здоров'я населення, розширення і вдосконалення системи інформаційно-просвітницького забезпечення роботи з реалізації державної політики стосовно сімей тощо.

Список використаної літератури

1. Андреева Г.М. Социальная психология. − М., 1995. − 460с.
2. Дивицына Н.Ф. Семьеведение. − М.: Гуманит. изд. Центр. ВЛАДОС, – 2006. − 372 с.
3. Шнейдер Л.Б. Функционально-Ролевая структура семейных отношений // Психология семейных отношений. Курс лекций − М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. − С. 132-133
4. Эйдемиллер Э.Т., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. − Л.: Медицина, 1990. – 545 с.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2016 р.

Борщ Константин Константинович
кандидат социологических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
ДВНЗ Ужгородский национальный университет, Ужгород, Украина

ОТНОШЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ УЖГОРОДА К ТРАНСФОРМАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ И ЦЕННОСТЕЙ

Семья − это сложное социокультурное явление. Специфика и уникальность ее заключается в том, что она фокусирует в себе практически все аспекты человеческой жизнедеятельности и выходит на все уровни социальной практики: от индивидуального до общественно-исторического, от материального к духовному. Семейно-брачные отношения представляют собой интерес для исследования, поскольку семья является одним из фундаментальных институтов общества. В ходе культурно-исторического развития изменялись как формы семейно-брачных отношений, так и само содержание этих отношений, в частности, между мужем и женой. Рассмотрение причин возникновения тех или иных форм брака представляет интерес для культурно - исторического анализа, рассмотрения причин кризиса семьи в настоящее время. Вместе с тем, между процессами кризиса и эволюции, представленными в научной литературе как противоположные, существует тесная связь и зависимость, которые и обусловливают современное состояние семейно-демографической и социальной сфер украинского общества

Ключевые слова: трансформация, отношение, ценности, отношения, эгалитарная, традиционная, современные.

Borshch Kostyantyn
Candidate of Sociological Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

ATTITUDE OF UZHGOROD POPULATION TO THE TRANSFORMATION OF TRADITIONAL FAMILY-MARRIAGE RELATIONSHIPS AND VALUES

Family is a complex socio-cultural phenomenon. The specificity and uniqueness of it is that it focuses a virtually all aspects of human life and goes to all levels of social practice, from the individual to the social and historical, from the material to the spiritual. Family relations are of interest to study, because family is one of the fundamental institutions of society. In the cultural and historical development family has changed as a form of family relations and the actual content of these relations, particularly between husband and wife. Review the causes of certain forms of marriage is of interest to cultural-historical analysis. However, the crisis between processes and evolution presented in the scientific literature as the opposite, there is a close relationship and dependence, which are causing the current state of family and demographic and social spheres of the Ukrainian society. During the lifetime a person is a member of many different groups - the group of peers or friends, school class, work team, sports team - but only family remains the group, which it never leaves. Family at present is undergoing radical changes in its functions and forms of family life. Incomplete and illegitimate family is becoming more common, age of marriage is the increasing, fertility is reduced, implementation of basic functions of family is transmitted to social institutions, a growing number of conflicts between family members take place through a different understanding of family values and different perceptions of the distribution of roles . All this suggests the need to study these issues to prevent conflict in marriage and family relations and to facilitate new pereod adapted to modern conditions of forms of family life.

Key words: transformation, attitudes, values, relationships, egalitarian and traditions.

УДК 378:371.134:316.444.5

Брижак Надія Юріївна
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФАХОВА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито особливості, структуру і зміст формування професійної мобільності майбутніх учителів. Подана характеристика понять «мобільність», «професійна мобільність». Розглянуто види мобільності: академічна, еко, культурна, професійна, соціальна, територіальна, трудова. Особлива увага приділена професійній мобільності, її особливостям у вчителів, чинникам, які впливають на її формування. Проблема розглянута за схемою: мобільність – види мобільності – професійна мобільність-професійна мобільність учителів.

Ключові слова: майбутні вчителі, міжпредметні зв'язки, мобільність,професійна мобільність, шляхи формування, чинники.

Вступ. Модернізація у сфері освіти, яка пов'язана з формуванням з формування людини нової формації, ставить особливі вимоги до вчителів. Адже вони стоять у витоків формування майбутньої нації. Відомо, що місце в житті легше знаходить та людина, яка здатна приймати рішення, виконувати їх і відповідати за результати. Нині для суспільства характерний період, коли в усіх галузях народного господарства відбуваються певні скорочення персоналу. Наслідком цього є потреба в набутті фахівцем декількох спеціальностей, які були б взаємозамінними. Спрямування на такий вид підготовки проводиться у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Такий підхід пов'язаний з формуванням професійної мобільності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Проблему професійної мобільності досліджувала низка вчених: педагогічні аспекти формування професійної мобільності досліджували В. Андрєєв, Н. Василенко, О. Горанська, Т. Гордєєва, І. Зимня; педагогічні умови такого процесу вивчали Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Н.Латуша, Л. Сушенцева; вплив зовнішніх та внутрішніх чинників розглядали Л. Амірова,О. Любімова та ін.).

Але недостатньо повно досліджена проблема формування професійної мобільності майбутніх учителів. Тому метою статті ми обрали вивчити формування професійної мобільності вчителів та визначити чинники, які сприяють цьому процесу.

Виклад основного матеріалу. Розгляду питанням професійної компетентності, професіоналізму і педагогічної майстерності майбутніх учителів приділяється все більше уваги. В останні роки в педагогіці з'являються статті, в яких розглядається питання професійної мобільності фахівців, зокрема вчителів, які можуть бути професійно-мобільними за наявності професійної компетентності. Однією з причин актуальності цього питання є те, що нині віддається перевага фахівцям, які володіють декількома суміжними професіями. Це пов'язане з скороченням робочих місць. Це ж саме стосується і вчителів: скорочення кількості класів, а кількість учнів залишається тою ж, вчителі викладають декілька предметів. Зрозуміло, що вони мають бути суміжними. Це висуває питання про професійну мобільність.

Розглянемо таку проблему за схемою: мобільність – види мобільності – професійна мобільність - професійна мобільність учителів. У працях сучасних науковців зустрічаються різні трактування поняття «професійна мобільність»:

- мобільність – міра здатності фактора виробництва до переміщення між сферами використання [12, с.130];
- мобільність – рухливість, готовність до швидкої реакції, швидкого включення в діяльність [13, с.15];
- мобільність – інтегративна якість особистості, що об'єднує в собі сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності, здібності та знання основ професійної мобільності [10, с.64];
- мобільність – це одна із сутнісних характеристик людини, яка проявляється в процесі праці, тобто професійній діяльності. Мобільний фахівець повинен являти собою людину як універсум [6].

Розрізняють такі види мобільності: академічна, еко, культурна, професійна, соціальна, територіальна, трудова. З цих видів нас цікавить професійна мобільність, тому більш детально зупинимося на її характеристиці.

Процес формування професійної мобільності залежить від низки чинників, серед яких найбільше значення мають такі: вплив на становлення майбутнього вчителя соціально-економічних криз; модернізація системи вищої освіти; впровадження сучасних інформаційних технологій, наявність запасу знань; чітке усвідомлення своїх професійних обов'язків.

У психолого-педагогічній літературі науковці подають визначення професійної мобільності фахівця, серед яких ми обрали такі:

1) якість особистості, що дозволяє їй бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно-компетентною, здатною до саморозвитку й модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності [3, с. 6];

2) здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва. Вона виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва. [11, с. 194];

3) здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знань та умінь, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової профе-

© Брижак Н.Ю.

сійної діяльності [9, с. 24].

Мобільність у педагогічній сфері – це особлива якість особистості, що формується в процесі навчання і виховання та має найважливіший вплив на професіоналізм майбутнього фахівця.

До змісту поняття «професійна мобільність» належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо. Під професійною мобільністю передбачають готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності [12, с. 158].

У дослідженнях Є. Іванченко подано таке визначення: професійна мобільність майбутніх фахівців є інтегрованою якістю особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності із залученням правової сфери; умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці [5, с. 31].

Відзначається ґрунтовністю визначення Л. Горюнової, яка розглядає професійну мобільність як «певний триплекс, що включає якісні характеристики особистості (забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей); діяльність людини (детермінована подіями, що змінюють середовище і результатом якої є самореалізація людини в житті та професії); процес перетворення людиною самої себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища)» [2, с. 186].

Тобто, дослідники подають поняття «професійна мобільність» двояко: як інтегровану якість особистості та як сукупність якостей особистості.

Це питання займає значне місце в дослідженнях закордонних авторів. У європейських державах питання формування професійної мобільності базується на фундаменталізації освіти. Нам імпонує думка про професійну мобільність учителів французького ученого Ф. Ваніскотта. У його працях обгрунтована концепція мобільності вчителя-європейця. Він виділяє вчителя як ключову фігуру в суспільстві, яке «гарантує свободу і природну мобільність кожної людини в межах відкритої інтеграції». Тобто, висловлюються думка про те, що вчитель має бути відкритим для всіх, поважати культуру різних народів, бути мобільним у своєму розвитку та праці. Ми погоджуємося з його думкою, що «мобільність учителя – це здатність до змін, до прийняття нового, до системного мислення, до розуміння взаємозв'язків і взаємозалежності в суспільному розвитку» [11, с. 32]. Тобто, мобільність можна розглядати як одну з найсуттєвіших професійних рис учителя. Професійна мобільність проявляється у творчому характері діяльності, в активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, особистої ініціативи та професійної комунікабельності, реалізація яких стає можливою завдяки «мобільності»[7].

Поява нових досліджень з проблеми мобільності, сприяла більшій інтенсифікації вивчення цієї проблеми. Одним із чинників, які впливають на професійну мобільність є ставлення до неї працівників різних спеціальностей. Так, Т. Заславська класифікує працівників за їх ставленням до мобільності на такі групи:

1) фактично мобільні – ті, що змінили місце праці, посаду, місце проживання безпосередньо в період дослідження;

2) потенційно мобільні – ті, що не змінили робочого місця, але мають відповідні наміри та плани;

3) фактично стабільні – ті, що довго працюють на одному місці й не налаштовані на мобільність;

4) потенційно стабільні – ті, що порівняно недавно прийшли на місце праці й поки що не планують його змінювати [4, с. 185].

Серед учителів зустрічаються всі чотири групи працівників. У процесі підготовки вчителів потрібно враховувати, що на внутрішньому ринку праці мобільність заявляє про себе як фактор підвищення ефективності використання колективного трудового потенціалу, здатного задовольнити потреби школи. Вчителів потрібно готувати і до можливості зміни професії, щоб попавши під скорочення вчитель міг орієнтуватися в навколишньому середовищі й не впадати у відчай.

Професійна мобільність набуває особливого значення в умовах конкуренції на ринку праці. А це стимулює вчителів до самоосвіти, підвищення власного професіоналізму. Трудові переміщення є однією з форм визнання професійного статусу працівника, приведення фізичного, інтелектуального й духовного потенціалу у відповідність з умовами його динамічного руху [7].

Вивчення чинників впливу на формування професійної мобільності сприяло поділу їх на зовнішні і внутрішні. Зовнішні чинники пов'язані зі змінами в середовищі життєдіяльності людини: глобальні та індивідуальні. Глобальні зміни викликані розвитком української економіки, а індивідуальні – зміною професії, робочого місця, статусу в організації в результаті різних причин (стан здоров'я, зміна місця проживання тощо) [1].

Внутрішні чинники залежать від індивідуальної спрямованості особистості, його індивідуальних якостей. У їх формуванні значна роль належить здатності людини керувати собою, умінню досягати мети. Навчити себе і своїх учнів цьому одне з завдань учителя у виховному плані

Тобто, сучасна ситуація в суспільстві вимагає від людини «здатності до самозмінювання як способу прийняття виклику швидко змінюваній реальності орієнтацією на автономність, незалежність, опору на власні сили» [2, с.34].

Стосовно видів професійної мобільності нам імпонує класифікація, запропонована І. Дичківською: вертикальна професійна мобільність (рух з низу до верху в професійно-кваліфікаційній структурі) і горизонтальна професійна мобільність (соціальні переміщення без якісної зміни професії та кваліфікації) [3, с.100]. Пояснення такій класифікації з доповне-

ннями ми знайшли в статті І. Хом'юк:

1) горизонтальна мобільність – це рівнозначний перехід без зміни соціального статусу, наприклад, перехід на аналогічну посаду в межах одного або іншого підприємства;

2) вертикальна мобільність – це підвищення або зниження соціального статусу;

3) низхідна мобільність характеризується втратою певного соціального або професійного статусу.

Можна відмітити, вважає І. Хом'юк, що саме низхідна мобільність є одним із засобів уникнення безробіття З точки зору молодої людини, яка по закінченню навчального закладу перший раз шукає роботу, низхідну мобільність можна розглядати як вибір професії, соціальний статус якої нижчий за статус професії, яку особистість планувала отримати. [13, с. 31].

Змістовною, з нашої точки зору, є матеріал з класифікації професійної мобільності, поданий у статті Н.Латуші [7]. Табличний матеріал забезпечує можливість порівняльного аналізу спільності і відмінності між вертикальною і горизонтальною професійною мобільністю (табл. 1). Особливо цінним є поділ і характеристика вертикальної професійної мобільності на висхідну і низхідну, оскільки цей вид мобільності характеризує внутрішні явища, що відбуваються з людиною.

Таблиця 1

Види професійної мобільності

Мобільність		
Горизонтальна	*Вертикальна*	
	Висхідна	*Низхідна*
це перехід індивіда з одного статусу на інший, приблизно еквівалентний. Прикладом можуть слугувати територіальне переміщення людини, а також підвищення компетентності й ефективне використання особистісних якостей у професійному розвитку, гнучкість професійних поглядів і дій, здатність особистості до саморозвитку в конкретних професійних умовах, що змінилися.	Це перехід до більш високого положення, який характеризується високою конкурентоспроможністю й професійною адаптацією особистості майбутніх педагогів. Можливість пересування з посади вчителя на посаду завуча/директора, а також і більш повна професійна реалізація.	Супроводжується втратою професійного статусу. На нашу думку, якщо майбутній вчитель припиняє підвищувати свій освітній рівень, слідкувати за останніми тенденціями світового розвитку освіти, за політикою держави та її економікою, тобто не самовдосконалюється, то такі тенденції також можна віднести до низхідної професійної мобільності.

До особливостей професійної мобільності вчителів відносять: активність особистості, яка виражається в роботі над перетворенням себе й навколишньої дійсності; адаптивність особистості; креативність особистості; професійну компетентність [13, с. 56].

Стосовно видів мобільності думки вчених неоднозначні: В. Міщеряков визначає професійну мобільність як інтегративну якість особистості [8, с. 139]; Т. Заславська, вважає, що професійна мобільність – одна із форм трудової мобільності [4, с. 23].

Підсумовуючи питання про професійну мобільність, для подальшого опрацювання ми будемо використовувати поради Є.Іванченко про якості фахівця, які проявляються в:

- здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності в сфері освіти;
- умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у сфері освіти;
- порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого;
- володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування[5, с. 75].

Висновки. Професійна мобільність є важливою якістю фахівця. Забезпечуючи її формування під час навчання у вищому навчальному закладі необхідно, оскільки це готує майбутніх учителів до змін, які виникають у нашій державі в зв'язку з нестабільністю розвитку економіки, від чого залежать усі сфери нашого буття. Тому наші подальші дослідження будуть спрямовані на визначення і апробацію педагогічних і психологічних умов забезпечення ефективності формування професійної мобільності фахівця.

Список використаної літератури

1. Борисов В.А. Социальная мобильность в советской России / В.А.Борисов // Социологическое исследование. – 1994. – № 4. – С. 114–117.
2. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования»/ Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. /І.М.Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Заславская Т.И. Социология экономической жизни: Очерки теории / Т.И.Заславская, Р.В.Рывкина. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 1991. – 442 с.
5. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти»/ Іванченко Євгенія Анатоліївна; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 262 с.
6. Кузьміч Т.А. Проектування педагогічного простору для стимулювання внутрішньої і зовнішньої мобільності учасників навчально-виховного процесу: метод. рек. / Т.А.Кузьміч, К.М.Товстуха; Херсонська академія неперервної освіти. – Херсон, 2012. – 18 с.
7. Латуша Н.В. Поняття «Професійна мобільність» у педагогічному аспекті / Н. В. Латуша // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія [зб. наук. праць]. – Вінниця, 2014. – Вип. 42, Ч. 2. – С.6-9

8. Матухин Д.Л. Педагогическая модель формирования профессиональной мобильности в условиях технического вуза / Д.Л.Матухин // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – Томск, 2013. – № 7 (135). – С.139-142
9. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – Москва: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
10. Порцевская Е.Д. Факторы развития профессиональной мобильности молодого специалиста Российской Федерации / Е.Д.Порцевская // Актуальные проблемы изучения профессиональной мобильности и правосознания молодых специалистов: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 27-28 сент. 2013 г.). – Санкт-Петербург, 2013. – С.63-69
11. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С.У.Гончаренко; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища шк., 2000. – 380 с.
12. Сушенцева Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема / Л. Сушенцева // Креативна педагогіка : наук.-метод. журн. – 2011. – Вип. 1. – С. 129–136.
13. Хом'юк І. В. Теоретико-методичні засади формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів: монографія / І. В. Хом'юк; Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 379 с.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2016 р.

Брижак Надежда
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедра теории и методики начального образования
Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье раскрыты особенности, структуру и содержание формирования профессиональной мобильности будущих учителей. Представлена характеристика понятий «мобильность», «профессиональная мобильность». Рассмотрены виды мобильности: академическая, эко, культурная, профессиональная, социальная, территориальная, трудовая. Особое внимание уделено профессиональной мобильности, ее особенностям у учителей, факторам, которые влияют на ее формирование. Проблема рассмотрена по схеме: мобильность виды мобильности – профессиональная мобильность-профессиональная мобильность учителей.

Ключевые слова: будущие учителя, межпредметные связи, мобильность, профессиональная мобильность, пути формирования, факторы.

Brizhak Nadia
Candidate of Pedagogic Sciences, Seniour Lecturer
Department of Theory and Methodology of Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

PROFESSIONAL MOBILITY AS THE FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL QUALITY

The problem of professional mobility formation has been considered according to the scheme: mobility - mobility types - professional mobility - professional mobility of teachers. Mobility is an integrative quality of personality that combines well-formed existing internal need for professional mobility, skills and knowledge of professional mobility fundamental principles. The types of mobility are divided into: academic, eco, cultural, professional, social, territorial, labour. We pay our attention to the professional mobility and its characteristics, in particular.

One of the factors that affect professional mobility is the attitude of different specialties workers to it. Classification of workers by their attitude to the mobility of the following groups is the following: actually mobile; potentially mobile; actually stable; potentially stable.

The peculiarities of professional mobility of teachers include: individual activity, which is expressed in the personality's transformation and reality; personality's adaptability; personality's creativity; competence.

Key words: future teachers, interdisciplinary communication, mobility, professional mobility, ways of factors' formation.

УДК [372.8:81’243]:378

Ванівська Олександра Миронівна
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри іноземних мов
Національний лісотехнічний університет України, м.Львів, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто роль і місце компетентнісного підходу в процесі навчання іноземних мов студентами вищої школи. Проаналізовано поняття «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «іншомовна комунікативна компетенція». Охарактеризовано компоненти іншомовної комунікативної компетенції: функціональний, мовний (лінгвістичний), мовленнєвий та соціокультурний, а також розглянуто найбільш актуальні аспекти реалізації компетентнісного підходу в процесі формування іншомовної комунікативної компетенції.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, іншомовна комунікативна компетенція, іноземна мова.

Вступ. Повноправне входження України до Євросоюзу зумовлене необхідністю серйозних перетворень у різних галузях діяльності суспільства, у тому числі й у галузі вищої освіти. У сучасних умовах розвитку загальноєвропейської і глобальної взаємодії та інтеграції знання іноземних мов і їх викладання визначається як один з пріоритетних напрямів освітньої діяльності держав світу. Зростаюча потреба у спілкуванні та співпраці між країнами та народами з різними мовами та культурними традиціями, вимагає суттєвих новацій у реалізації мовних стратегій у вищій школі. Стрімкі зміни, що відбуваються в українському суспільстві, осучаснення освітньої системи, досягнення в галузі теорії та практики навчання іноземних мов ставлять українську школу перед необхідністю оновлення змісту та методів навчання іноземних мов. Тому, актуальною постає проблема підготовки фахівців, яка вимагає не тільки модернізації вітчизняної системи освіти, а й розробки нових освітніх підходів у ній. Зростання контактів між народами та країнами визначає зміни в бік соціокультурних пріоритетів у галузі освіти. Очевидно, важливими є не окремі знання, а система знань, що виражається в умінні вирішувати повсякденні та професійні проблеми, здатності до іншомовного спілкування, підготовці в сфері нових інформаційних технологій. Тому, в сучасній педагогіці виділяють освітній напрямок, який називають компетентнісним підходом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років вітчизняні та зарубіжні вчені займаються вивченням та впровадженням компетентнісного підходу в систему освіти, при цьому пропонують своє бачення сутності та особливостей цього підходу. Серед них В.Болотов, В.Колесов, Д.Іванов, В.Сєріков, Н.Селезньова та ін. На сьогодні науковці О.Андрєєв, Д.Єрмаков, Д.Махотін, К.Митрофанов, А.Присяжна, Н.Селезньова, О.Соколов, Ю.Фролов пропонують різні напрямки впровадження та реалізації компетентнісного підходу у систему освіти, тобто зміни не тільки в організації змісту освіти, а й в оцінюванні ефективності процесу освіти. Компетентнісний підхід є предметом наукового дослідження Т.Байбара, В.Краєвського, А.Хуторського, та ін. З українських науковців питаннями освітньої компетентності займаються Н.Бібік, Л.Паращенко, О.Пометун, О.Локшина, О.Овчарук, О.Савченко. Різні аспекти компетентнісного підходу в процесі навчання іноземних мов стали предметом дослідження низки вітчизняних і зарубіжних вчених, зокрема: О.Бігич, І.Бім, М.Вайсбурд, І.Воробйова, Н.Гальскова, І.Зимня, Р.Мільруд, С.Ніколаєва, Ю.Пассов, В.Редько, Ch.Brumfit, D.Hymes, W.Littlewood, R.Mirabile, S.Parry, S.Savignon та ін.

Мета дослідження полягає у розгляді сучасних наукових підходів до формування іншомовної комунікативної компетенції, зокрема, компетентнісного підходу, як провідного.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення визначило компетентнісний підхід одним із передових напрямків оновлення та модернізації освіти в цілому і навчальних технологій зокрема. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [1].

Науковці та педагоги зазначають, що знаннєво-орієнтована система освіти виявилася неефективною у сучасних умовах. На думку Д. Іванова, усе це відбувається тому, що знаннєво-орієнтована освіта замкнулася сама на собі, яка створила велику кількість форм, що не існують ніде, крім самої сфери освіти [2, с.4]. Тобто результати системи освіти значущі тільки у самій системі, але поза її межами вони не мають ніякого значення для суспільства і держави в цілому.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід аж ніяк не протистоїть знаннєво-орієнтованій освіті. Науковці зробили спробу визначити зміст поняття «знання» через протиставлення йому поняття «інформації», що є компонентом поняття «знання». Так, знання завжди належать кому-небудь, його неможливо купити або вкрасти, натомість інформацію можливо отримати, купити і, нарешті, вона не має певного власника. У той час коли знання стають всезагальним досягненням, вони збагачують досвідчених і націю в цілому, а інформація, у цьому випадку, втрачає свою цінність. Увійти у світ знань, також як і у світ мистецтва набагато важче, ніж у світ інформації. Знання мають значення та цінність, інформація – це тільки засіб, що має ціну, але не цінність. Знання не мають ціни, вони мають життєвий та особистісний зміст [2, с.6-7].

© Ванівська О.М.

Зі сказаного стає зрозуміло, що знаннєво-орієнтована освіта, у більшій мірі, орієнтується на отримання інформаційного рівня у той час, як компетентнісний підхід орієнтується на формування цілісного особистісного досвіду та ціннісно-смислової оцінки у студентів в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

На думку Д.Іванова, «компетентнісний підхід – це один з тих підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний смисл у освітній процес» [2, с.8]. Він зазначає, що сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що він акцентує увагу на результаті освіти, причому у якості результату береться не сума засвоєної інформації, а здібність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Так, компетентнісний підхід – це підхід, при якому результати освіти стають значущими і поза системою освіти. Очевидно, для суспільства і для людини важливіше не стільки енциклопедична грамотність людини, скільки здібність використовувати загальні знання та вміння на практиці для вирішення конкретних ситуативних проблем, що виникають у реальному житті. Саме поняття «компетентність» полягає в успішному житті людини, де існує велика кількість різноманітної діяльності. Безумовно, це успішне існування залежить, у деякій мірі, від знань, вмінь та навичок, але бути компетентним поза межами реального досвіду неможливо. Саме в цьому полягає основна ідея компетентнісного підходу та причина його популярності у Західних країнах. Все більш широке впровадження компетентнісного підходу свідчить про те, що справжні знання – це індивідуальні знання, що з'являються та формуються у результаті досвіду своєї особистісної діяльності.

Введення компетентнісного підходу, на думку А.В.Хуторського, в нормативну і практичну складову навчального процесу дозволить вирішити типову проблему для української школи, коли учні володіють теоретичними знаннями, проте зазнають значних труднощів в діяльності, що вимагає використання їхніх знань для вирішення конкретного завдання чи проблемної ситуації. Отже, передумовою ефективного використання компетентнісного підходу в усіх сферах здобуття кваліфікацій і, зокрема, у викладанні іноземних мов, є понятійно-термінологічна визначеність, що стосується передусім чіткого окреслення відмінностей між двома найбільш уживаними поняттями «компетенція» і «компетентність». На думку А.В.Хуторського, «компетенція» – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних людині для якісної продуктивної діяльності, а «компетентність» – володіння людиною відповідними компетенціями, що передбачає особистісне ставлення до них та предмета діяльності [3].

Компетентність – це результат особистісної підготовки учня чи студента, що дозволяє найбільш ефективно і адекватно здійснювати освітню діяльність і забезпечує його розвиток. Це здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Компетентність ґрунтується на знаннях, навичках та вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати. Таким чином, кожна компетентність побудована на поєднанні знань, навичок і вмінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії [4, с.11].

Серед основних компетентностей слід виокремити такі, які являють собою конкретні життєві операції, необхідні будь-якій людині протягом усього життя:

- предметна компетентність – сукупність знань, умінь та характерних рис у межах змісту конкретного предмета, необхідних для виконання учасниками навчального процесу певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій;
- предметно-галузева компетентність – набутий особистістю в процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань;
- інформаційно-комунікаційна компетентність – здатність учасників навчального процесу використовувати інформаційно-комунікаційні технології;
- комунікативна компетентність – здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, команді, володіння різними соціальними ролями; в т.ч. і однопорядкові, супутні компетенції, такі як: комунікативна мовленнєва компетентність, іншомовна комунікативна компетентність та іншомовна професійно-комунікативна компетентність;
- міжпредметна компетентність – здатність особистості застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей;
- проектно-технологічна компетентність – здатність особистості застосовувати знання, уміння, особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності;
- загальнокультурна компетентність – здатність особистості аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності.

Даний перелік компетентностей передбачає готовність особистості до різноманітних життєвих ситуацій через її особистісну характеристику шляхом поступового, плавного переходу від якості знань до якості діяльності.

Думки науковців збігаються в тому, що компетентнісний підхід ставить на перше місце не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у життєвих ситуаціях. Специфіка компетентнісної освіти полягає не у засвоєнні вже «готових знань, а спостереження за умовами появлення цих знань» [5, с.11]. Тому, у ході навчальної діяльності студент має сам формулювати поняття, що необхідні для вирішення певних завдань, таким чином, самостійна дослідницька діяльність студента

стає предметом засвоєння.

При навчанні на основі компетентнісного підходу студенти засвоюють нові види досвіду, тобто знаходять та визначають проблему, отримують навички дослідницької діяльності, проектування, співпраці, оцінюють якість свого результату [6].

Існує думка, що компетентнісний підхід теж не може претендувати на повну заміну вже існуючої системи. Вітчизняні дослідники мають двояке ставлення щодо нової парадигми освіти, з одного боку, їх приваблюють нові перспективи, але, з іншого, вони бояться втратити попередній досвід, у разі провалу. Отже, науковці все більше схиляються до компромісних вирішень, тим паче компетентнісний підхід не виключає «знаннєвий» компонент. Так, науковці пропонують раціональні шляхи впровадження компетентнісного підходу в поєднанні з існуванням «знаннєвого». Одні вчені пропонують формувати компетентність на основі знань, вмінь та навичок на різних рівнях освітнього простору, інші вважать, що використання цього підходу повинно відбуватися у професійній освіті.

Але все ж таки, у додаток до компетентнісних знань існують специфічні компетентнісні вимоги: здібність використовувати знання на практиці, володіти методами незалежного дослідження та вміння пояснювати його результати, оцінювати якість дослідження у певній науці [2, с.22].

Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок і вмінь на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі урахування затребуваності навчальних досягнень випускника школи в суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидко змінюваного ринку й мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах, у тому числі і в володінні іноземними мовами [4, с.12].

Компетентнісний підхід в галузі навчання іноземних мов – це спроба привести у відповідність, завдяки наявності іншомовної компетенції у членів суспільства, з одного боку, потреби особистості інтегруватися в суспільство, а з іншого, потреби суспільства використовувати потенціал кожної особистості для забезпечення свого економічного, культурного і політичного саморозвитку.

Компетентнісний підхід до вивчення іноземних мов слід розглядати як спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності учня чи студента, що забезпечує засвоєння ним змісту навчання і тим самим досягнення цілей навчання при вирішенні певних проблемних завдань. Адже головною метою навчання іноземних мов є формування комунікативної компетенції.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають компетенції як суму знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. З точки зору вивчення іноземної мови розрізняють:

– загальні компетенції – тобто такі, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого виду діяльності, у тому числі й мовленнєвої;

– комунікативні мовні компетенції – це такі, які забезпечують суб'єктові можливість діяти, виконувати професійно спрямовану діяльність, застосовуючи спеціальні лінгвістичні засоби [7].

Практичне володіння іноземною мовою передбачає демонстрування високого рівня сформованості функціональної, мовної (лінгвістичної), мовленнєвої та соціокультурної компетенцій. Функціональна компетенція включає володіння іноземною мовою для академічних цілей, а саме: вміння читати наукові тексти (першоджерела), анотувати та реферувати їх; слухати та конспектувати лекції; готувати та проводити презентації та семінари. Мовна (лінгвістична) компетенція передбачає володіння орфографічними, орфоепічними, лексичними, фонетичними, граматичними та стилістичними нормами сучасної іноземної мови, тобто передбачає оволодіння мовним матеріалом з метою його використання в усному і писемному мовленні. Мовленнєва компетенція охоплює рецептивні та продуктивні вміння, а саме: володіння способами формування і формулювання думок за допомогою мови, яка забезпечує можливість організувати і здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність користуватися такими способами для розуміння думок інших людей і висловлювання власних суджень [8, с.4-5]. Іншомовна мовленнєва компетенція включає низку компетенцій: в аудіюванні, в говорінні, у читанні, у письмі та перекладі/медіації. Соціокультурна компетенція спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки, а також здатність користуватися знаннями про країну, мова якої вивчається, у процесі спілкування з урахуванням звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови.

Педагогічні основи, які традиційно використовуються в процесі викладання дисципліни «Іноземна мова» не сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетентності на різних рівнях, не орієнтовані на формування мобільного спеціаліста, не спрямовані на мотивацію професійної самоосвіти особистості студента; не допомагають адаптації студентів до перманентно-змінних соціально-економічних умов ринку праці [9, с.55]. Отже, виникає необхідність перегляду принципів навчання з дисципліни.

У процесі побудови педагогічних основ розвитку іншомовної комунікативної компетентності вчені спираються на відповідні принципи навчання:

– гуманізація навчального процесу, яка полягає в розкритті особистісного потенціалу студента під час його професійної підготовки;
– професійно-орієнтована комунікативна направленість процесу вивчення іноземної мови, яка реалізується шляхом використання сукупності методів навчання (комунікативного, аудіолінгвального, аудіовізуального); форм (ділова гра, створення практико-орієнтованих ситуацій, бесіда, «круглий» стіл);
– активізація пізнавальної діяльності в галузі реалізацій положень особистісно-орієнтованого під-

ходу;
– підсилення мотивації навчання за рахунок використання не лише поширених методів навчання, але й комп'ютерних і Інтернет-технологій у процесі вивчення іноземної мови [9, с.78].

Зі сказаного випливає, що сучасна освіта потребує змін у теорії й методиці навчання іноземної мови в середніх та вищих навчальних закладах, змін у технологіях навчання на всіх ступенях. Зростає питома вага методик, які сприяють формуванню практичних навичок пошуку й аналізу інформації, самонавчанню, самоорганізації, досвіду відповідального вибору та поведінки, становленню ціннісних орієнтацій.

Основними засадами вивчення іноземних мов у вищій школі мають стати комунікативна спрямованість, наступність та особиста творчість студента в навчальному процесі. Зокрема, студенти повинні вміти продемонструвати:
- здатність ефективно використовувати іноземну мову як при спілкуванні в реальних життєвих ситуаціях, так і задля набуття й розвитку знань;
- володіння мовленнєвими уміннями (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) на загальному базовому рівні;
- знання основних синтаксичних, семантичних, граматичних та фонетичних закономірностей іноземної мови;
- здатність орієнтуватися у соціокультурних аспектах країни, мова якої вивчається, використовувати вміння, набуті під час навчання, відповідно до комунікативної ситуації;
- здатність використовувати навчальний досвід, набутий у середній школі, для подальшої самостійної роботи з метою самоудосконалення;
- здатність використовувати автентичний іншомовний матеріал з метою самоосвіти і в особистих цілях.

Отж, ми повинні керуватись свої діяльності сутнісним ознаками особистісн-зорієнтованої освіти, такими я:
- особистісно-зорієнтоване гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу;
- діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання;
- діяльнісно-комунікативна активність;
- проектування індивідуальних досягнень у всіх видах діяльності;
- урахування у змісті, методиках, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб і можливостей студентів у здобутті якісної освіти;
- навчити планувати свою інформаційну та інноваційну діяльність, здобувати знання самостійно, сформувати творчий підхід до використання знань на практиці;
- формувати уявлення про різноманіття культур у світі, виховувати позитивне ставлення до культурних розходжень, що сприяють прогресу людства та служать умовами для самореалізації особистості;
- створювати умови для інтеграції у культури інших народів;
- формувати та розвивати вміння й навички ефективної взаємодії з представниками інших культур;
- виховувати у дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування.

Сьогодні ми є свідками того, що Інтернет-навчання починає переважати практично на всіх рівнях здобуття освіти. Відповідно в нашу професійну підготовку поступово входить ще одна компетенція - оволодіння основами інформаційних технологій та методика їх використання у викладанні іноземних мов, відкриваючи великі перспективи щодо розширення теоретичної бази знань та надання результатам навчання практичного значення.

Висновок. Отже, компетентнісний підхід ініціює студентів до саморозвитку, самореалізації, культурного самовизначення. Він сприяє формуванню в студентів особистісного суб'єктивного досвіду. Такий підхід ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, оскільки вимагає від учасників навчального і виховного процесів змінювати як мету, так і вектор змісту вищої освіти: від передання знань і вмінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із життєвими та професійними компетентностями. Впровадження такого підходу в навчальний процес дозволяє по-новому поглянути на традиційну систему освіти та передбачає розроблення нових стандартів вищої освіти (нових технологій та методів навчання). Науковці стверджують, що компетентнісний підхід стає світовою тенденцією у системі освіти. Прихильники впровадження компетентнісного підходу вважають, що саме цей підхід буде сприяти формуванню ключових та базових компетентностей у випускників вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессиональногообразования: компетентносный подход: учебное пособие / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л.Андреев // Педагогика. – 2005. – №4. – С.19-27
3. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций /А.В.Хуторской [Электронный ресурс]. − <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212>
4. Николаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю.Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С.11-17
5. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С.7-13
6. Шехавцова С.О. Компетентнісний підхід як педагогічна умова формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов / С.О.Шехавцова [Електронний ресурс]. –<http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN1/r3/07ssouim.pdf>
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [б-ка учителя иностр.яз.] / И.А.Зимняя. – М.:

Просвещение, 1991. – 222 с.
9. Костюкова Т.А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / Т.А.Костюкова, А.Л.Морозова. – Томск: Изд-во Том. политех. ун-та, 2011. – 119 с.
10. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С.3-13
11. Лубянова О. Формування мовленнєвої компетенції студентів на заняттях іноземної мови професійного спрямування [Електронний ресурс] / О.Лубянова [Електронний ресурс]. − <http://confesp.fl.kpi.ua./node/1025>
12. Навчально-методичний комплекс зі спеціальності: 8000005 «Педагогіка вищої школи» / за ред. Н.М.Дем'яненко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – Ч. 1. – 166 с.
13. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е.Пассов, В.Царькова. – М.: Просвещение. – 1993. – 347с

Стаття надійшла до редакції 13.04.2016 р.

Ванивская Александра
кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой иностранных языков
Национальный лесотехнический университет Украины, г.Львов, Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены роль и место компетентностного подхода в процессе обучения иностранным языкам студентами высшей школы. Проанализированы понятия "компетентностный подход", "компетентность", "компетенция", "иноязычная коммуникативная компетенция". Охарактеризованы компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: функциональный, языковой (лингвистический), речевой и социокультурный, рассмотрены наиболее актуальные аспекты реализации компетентностного подхода в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, иноязычная коммуникативная компетенция, иностранный язык.

Vanivska Oleksandra
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Head of Foreign Languages Department
Ukrainian National Forestry University, Lviv, Ukraine

IMPLEMENTATION OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL

The article characterizes components of foreign communicative competence, such as functional, language (linguistic), communicative and sociocultural competencies and some important aspects of implementing the competency-based approach in the formation of foreign language communicative competence are also examined. Competency-based approach entails the putting together of all the knowledge, know-how and attitudes required for the solution of real life problems or situations. Put simplistically and with reference to language learning, using all the grammar, vocabulary, punctuation and pronunciation to communicate effectively in real time listening, speaking, reading and writing situations. Furthermore, it consists of knowing what to do, where, when and with whom; or, being linguistically, communicatively and sociolinguistically competent with the learned language.

Key words: competency-based approach, competency, competence, foreign language communicative competence, foreign language.

УДК 378.1:769

Винник Наталія Миколаївна
аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти
Черкаський національний університет ім.Б.Хмельницького, м.Черкаси, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті представлено особливості використання інтерактивних технологій при формуванні готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах. Представлено різноманітні методики інтерактивного навчання які можуть використовуватися на різних етапах навчального процесу, проаналізовано їх результативність у контексті навчального процесу майбутніх учителів фізичного виховання. З'ясовано, що реалізація інтерактивних методів навчання у ВНЗ сприяє розвитку мотивації до набуття професіоналізму у спортивно-оздоровчій діяльності, набуття педагогічних компетенцій, що необхідно у роботі вчителя фізичного виховання.

Ключові слова: компетентність, спортивно-оздоровча діяльність, інтерактивні методи, методологія, готовність, технологія.

Вступ. Проведене нами дослідження формування готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах спонукає до пошуку методів, що сприяли якісній підготовці та полегшували даний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі наголошено на провідній ролі інтерактивних технологій у навчальному процесі, що стимулює професійний та особистісний розвиток вчителя. Поняття «технологія навчання» представлено у дослідженнях (М.Олешков [2], Г.Селевко [4], Н.Тверезовська [5] та ін.), де розглядається, як, сукупність, послідовність реалізації педагогічних методів та прийомів, що дозволяють надати конкретному педагогічному явищу задані раніше властивості та якості.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є з'ясування особливостей використання інтерактивних технологій у формуванні готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах. Завдання вбачається у аналізі продуктивності використання вищезгаданих технологій у контексті навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна технологія це – «сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів, прийомів, засобів (схем, діаграм тощо) у навчально-виховному процесі» [5, с.44]. Педагогічні технології «галузь педагогіки, зосереджена на вивченні взаємодії учасників педагогічного процесу і розробленні інструментарію з метою її оптимізаці» [4, с.48]. За визначенням ЮНЕСКО, «педагогічна технологія — це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їхніх взаємодій, що мають своїм завданням оптимізацію форм освіти» [7, с.45]. В.Сластенін твердить, що «педагогічна технологія» − це впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в умовах, що змінюються освітнього процесу [7]. О.Пехота педагогічну технологію визначає як: «систему раціональних способів досягнення поставленої мети, наукову організацію навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні та ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей» [4, с.21].

Інтерактивне навчання – це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними суб'єктами навчального процесу, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють здійснювати. Безпосередньо, сама організація інтерактивного навчання передбачає моделювання різноманітних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, використання рольових ігор [5].

О. Пометун стверджує, що «суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів, таке співнавчання, взаємонавчання під час якого учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання» [4, с.9]. Інтерактивні методи за переконанням дослідниці дозволяють: «зробити засвоєння знань більш доступним; формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід шляхом включення в різні життєві ситуації і переживати їх; вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу; тощо» [5, с.7]. Таким чином, інтерактивне навчання є діалоговим навчанням в ході якого здійснюється взаємодія викладача і учня.

А.Гін стверджує, що інтерактивність передбачає діалогічність, висвітлення та аналіз кожної проблеми під різним кутом зору, відмову від стереотипу та шаблону (множинність логіки); наявність «незавершеності» як природної властивості пізнання; зміну традиційної активності педагога активністю студентів, спрямування їх до самостійності, формування навичок роботи з науково педагогічною літературою; взаємодії мікрогрупи [5, с.30]. І. Дичківська технологію

© Винник Н.М.

інтерактивного навчання визначає як сукупність способів цілеспрямованої посиленої міжсуб'єктивної взаємодії педагога та учнів, послідовна реалізація яких створює оптимальні умови для їх розвитку. Вчена стверджує, що ключовим поняттям яке визначає сенс інтерактивних методів, є «взаємодія» як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої є вміння особистості приймати роль іншого, розуміти сприйняття себе партнером по спілкуванню, і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії [5]. Таким чином, використання інтерактивних методів у педагогічному процесі спонукає викладача та студента до творчості, професійного та особистісного зростання. Використання інтерактивних методів зобов'язує вчителя визначати власні педагогічні можливості, рефлексувати свою педагогічну майстерність тощо.

У науковій літературі визначено основні принципи інтерактивного навчання як : свобода вибору, право вибору діяльності; принцип відкритості у висловлюванні почуттів; принцип діяльності – навчання через досвід шляхом апробації набутих умінь та навичок; зворотній зв'язок − контроль процесу набуття знань, умінь та навичок за допомогою отримання інформації [5].

Методики інтерактивного навчання можуть використовуватися на різних етапах навчального процесу. На першому етапі відбувається первинне оволодіння знаннями де нами використовується проблемна лекція, міні лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія, дебати тощо. На слідуючому відбувається контроль знань, умінь та навичок із спортивно оздоровчої діяльності, де використано анкетування та тестування. На третьому етапі формування готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах використано модельоване навчання, ігрові та неігрові методи.

Спираючись на вищевказане нами було впроваджено в спецкурс «Організація спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах» інтерактивні методи навчання. Критеріями відбору інтерактивних методів формування готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах є:

- співвіднесеність методів із метою формування готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності;
- співвіднесеність із концептуальними засадами компетентнісного особистісного та діяльнісного підходів;
- співвіднесеність із принципами дидактики;
- співвіднесеність із інтелектуальними можливостями студентів;
- співвіднесеність із навчальними планами;
- співвіднесеність із можливостями викладачів, що задіяні у процесі формування готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах;
- співвіднесеність із вимогами керівництва ВНЗ.

Застосовні нами інтерактивні методи поділено на : пізнавальні (студент докорінно вивчає проблему спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах); творчі (студент здійснює навчається у атмосфері творчості та невимушеності); практичні (студент може апробовувати вміння та навички за допомогою ігрового моделювання) [5].

Застосування інтерактивних методів навчання в контексті формування готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах дає можливість відтворення проблемної ситуації, що дозволяє апробувати у штучно створених умовах вже набутий досвід. Як зазначалося вище метою нашої діяльності є навчання студента критично та творчо підходити до виконання професійної діяльності тому обрані нами методи покликані актуалізувати професійний інтерес. Серед таких методів «круглий стіл», «мозковий штурм», «аналіз конкретних ситуацій» та ін..

У контексті нашого дослідження вагомим є «круглий стіл» - це метод активного навчання, що дозволяє закріпити отримані раніше знання, заповнити відсутню інформацію, сформувати вміння вирішувати проблеми, зміцнити позиції, навчити культурі ведення дискусії. Характерною рисою такого методу є поєднання тематичної дискусії з груповою роботою.

Цікавим та продуктивним є застосування методу «аналізу конкретних ситуацій» як : ситуація випадок, що пропонується викладачем для демонстрації теоретичного матеріалу. Ситуація виноситися на обговорення та пропонуватися вже існуючі шляхи її вирішення, що надалі піддаються педагогічному аналізу. ситуація-вправа де студентам пропонується виділити із запропонованої ситуації важливі моменти які сприяють конструктивному її вирішенню [6].

Метод інциденту та аналізу конкретних ситуацій є ефективним у контексті розвитку у майбутніх вчителів фізичного виховання педагогічного мислення, оволодіння навичками вирішення проблеми, подолання остраху помилки тощо. Аналіз конкретної ситуацій пов'язаний з творчим вирішенням проблеми адже кожна ситуація є неповторною як і прийняте рішення.

Мозковий штурм як метод інтерактивного навчання сприяє вирішенню проблем на основі стимулювання творчої активності, при якому учасникам обговорення пропонують висловлювати якомога більшу кількість варіантів рішень. Як приклад наведемо ситуацію «На занятті із фізичного виховання один із учнів відмовляється виконувати вправи та підбурює клас не слухати вчителя. Які ваші дії?» Від студентів вимагається надати відповіді та прокоментувати відповіді колег. Далі із загального числа висловлених ідей відбирають найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці [2].

У контексті нашого дослідження дискуся є елементом пізнавальної діяльності під час якої суб'єкти освітнього процесу обмінюються своїми думками, ідеями з питання спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах. Дискусія використовується при проведенні проблемних навчальних конференцій, симпозіумів, в обговоренні проблем, що мають комплексний характер.

Під час дискусії формуються наступні компетенції: комунікативні (вміння спілкуватися з колегами та учнями, формулювати і задавати питання, відстоювати свою точку зору, повагу тощо); здатності до аналізу і синтезу, брати на себе відповідальність, виявляти проблеми і вирішувати їх, навички соціального спілкування та ін [4].

Педагогічна суть ділової гри: активізувати мис-

лення студентів; підвищити самостійність майбутнього фахівця; привнести дух творчості в навчання; наблизити навчання до професійної діяльності; підготувати студента до професійної практичної діяльності. Гра – це імітаційна модель навчальної діяльності студентів, що відтворюється в умовах, максимально наближених до дійсності. Мета гри – поглибити та розширити діапазон знань студентів, формувати діловий стиль спілкування у практично-професійній діяльності [7].

Так у «рольовій грі» студент має можливість програти проблемні ситуації які можуть стати проблемними у професійній діяльності. Прикладом може слугувати ситуація «На перерві». Перед заняттям фізичною культурою на перерві учні починають конфліктувати та битися, на галас приходить директор школи. Які ваші дії? У такій грі студент може випробовувати власні поведінкові реакції тощо. В «діловій грі» студенту надається можливість навчитися взаємодіяти у діловій ситуації як: «Виступ перед педагогічним колективом», «Взаємодія з батьками учнів, що систематично не відвідують заняття» тощо. Інтерактивні ігри дозволяють зацікавити студента та надають йому можливість виявити власні професійні сторони, відчути прогалини у педагогічній майстерності.

У спецкурсі застосовано проблемні лекції, лекції дискусії, що дозволило підвищити цікавість студентів до матеріалу спецкурсу. Інтерактивні лекції можуть бути використані на різних формування готовності майбутніх вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах: під час первинного оволодіння знаннями, закріплення, удосконалення, формування вмінь та навичок. Метод проблемного викладу навчального матеріалу полягає у формулюванні педагогом проблеми та надання способу розв'язання поставленого завдання. Таким чином студенти долучаються до наукового пошуку, що підвищує їх цікавість до проблеми та набуття професіоналізму [6].

Академічна лекція має великі педагогічні можливості у формуванні готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах. Така лекція презентує теоретичну частину курсу та вирізняється конкретизацією предмету із застосуванням аналітичного та проблемного методів. Лекція-дискусія відрізняється від академічної тим, що викладач організовує вільний обмін думками. Дискусія вимагає постійного підтримання цікавості та взаємодії між студентами. Формування готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах неможливе без лекції-дискусії, обмін думками між студентами стосовно лекційних тем, що є індикатором засвоєння інформації.

Міні-лекція спрямована на більш ефективне засвоєння теоретичного матеріалу та набуття студентами практичних навичок. По завершенню лекції відбувається виконання самостійної роботи де надалі студент має змогу самостійно оцінити засвоєний матеріал. Цитування під час лекцій є вагомим адже вирази можуть влучно й ефективно підкреслити ключову ідею та впливати на краще запам'ятовування матеріалу [6].

Важливим у контексті формуваня готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах є семінар-дискусія якій проведено в таких варіантах: учасники працюють в діадах, невеликими групами або цілою групою. Дискусія може відбуватися між викладачем та студентами та між самими студентами, що сприяє формуванню педагогічних вмінь: триматися перед аудиторією, вміти швидко та коректно відповідати на поставлені запитання, відстоювати власну позицію тощо.

Самостійна робота полягала у підготовці і написанні рефератів, доповідей на задані або самостійно обрані теми; самостійний підбір і вивчення літературних джерел, робота із періодичним друком. Проведена творча, наукова робота як виконання курсових і дипломних робіт; підготовка до участі в науково-практичних конференціях; оформлення мультимедійних презентацій актуальної тематики, доповідей на семінарські заняття; розробка сценаріїв ділових ігор. Зауважимо, що для майбутніх викладачів фізичної культури вищевказані форми самостійної роботи є новими, зокрема: вирішення ситуаційних задач, рольові ігри; оформлення мультимедійних презентацій тощо [7].

Із студентами була проведена бесіда яка мала такі запитання. Які із видів пропонованих робіт викликали труднощі? Чи було відчуття дискомфорту при виконанні деяких завдань (як «рольова гра», «дебати»?). Бесіда дозволила виявити такі труднощі на шляху виконання самостійних завдань:

Навчально-професійні – студентами стверджується, що деякі теоретичні матеріали були складними для сприйняття, творчі завдання викликали труднощі через відсутність чітких вимог. Труднощі також викликали дебати та публічні презентації доповідей адже потрібно було відходити від стандартних вимог. Деякі студенти наголосили, що тільки після курсу замислилися про важливість професії вчителя та її труднощі [4].

Особистісні – студентами наголошено, що запропоновані завдання самостійної роботи були досить складними адже вимагали творчого підходу . Такі форми завдань як ділові та рольові ігри викликали труднощі через публічність та невизначеність завдань. Стверджували, що відчували себе ніяково адже презентуючи творчий матеріал боялися осуду.

Студентами також зазначено, що новітні форми роботи дозволили по іншому побачити фах вчителя та зрозуміти необхідність впровадження фізкультурно-оздоровчої діяльності у роботу середніх навчальних закладів. Створення викладачами атмосфери невимушеності та відкритості знівелювало критику колег, зумовило бажання пізнання, через відчуття успіху, відсутність остраху помилки та нерозуміння, бажання самопізнання тощо. Така атмосфера та використання інтерактивних методів сприяла зняттю тривожності, мотивувала до пізнання власної діяльності [5].

Висновки. Таким чином впровадження інноваційних методів освіти у формування готовності вчителів фізичного виховання до спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах є ефективними. Методи навчання у ВНЗ іноді досі є застарілими та не вирізняються високою ефективністю у ракурсі підготовки вчителів фізичного виховання адже формалізовані та не підживлюють мотивацію

до професіоналізму. Реалізація інтерактивних методів навчання у ВНЗ сприяє розвитку мотивації до набуття професіоналізму у спортивно-оздоровчій діяльності, розвитку творчості у діяльності; розвитку відповідальності за професію, набуття педагогічних компетенцій, що необхідно у роботі вчителя фізичного виховання. Активні методи навчання сприяють розкриттю внутрішнього світу вчителя, формуванню гуманістичних, демократичних цінностей, відкритість новому досвіду тощо.

Список використаної літератури

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики [текст]: уч. для студ. высш. пед. уч. зав. /В.В.Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
2. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: Сборник научных трудов. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – С.5-19
3. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Види педагогічних технологій [Електронний ресурс] / В.Л.Ортинський. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy>
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи. − М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Тверезовська Н.Т. Методологія педагогічного дослідження [текст]: навч. посіб / Н.Т.Тверезовська, В.К.Сидоренко. – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 440 с.
6. Чепіль М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М.Чепіль, Н.Дудник. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – 244 с.
7. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності [Текст]: навч. посіб. / З.М.Шевців; [рец.: Р.В.Павелків, С.В.Лісова, М.М.Філоненко]. – К.: Центр учб. л-ри, 2012. – 246 с

Стаття надійшла до редакції 20.04.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф. Євтух М.Б.

Винник Наталья
аспирант кафедры дошкольного и начального образования
Черкасский национальный университет им.Б.Хмельницкого
Черкасы, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье представлены особенности использования интерактивных технологий при формировании готовности учителей физического воспитания в спортивно-оздоровительной деятельности в средних учебных заведениях. Представлены разнообразные методики интерактивного обучения которые могут использоваться на различных этапах учебного процесса, проанализированы их результативность в контексте учебного процесса будущих учителей физического воспитания. Установлено, что реализация интерактивных методов обучения в вузе способствует развитию мотивации к получению профессионализма в спортивно-оздоровительной деятельности, приобретение педагогических компетенций, необходимо в работе учителя физического воспитания.

*Ключевые слова: компетентность, спортивно-оздоровительная деятельность, интерактивные методы, методология, готовность, технология***.**

Vynnyk Natalia
Graduate Student
Preschool and Primary Education Department
Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky
Cherkasy, Ukraine

USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF READINESS OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN SPORTS AND RECREATIONAL ACTIVITIES OF SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS

The article presents the features of interactive technologies in the formation of readiness of teachers of physical education to sports and recreational activities in secondary schools. It presents a variety of interactive training techniques that can be used at different stages of the learning process, analyze their performance in the context of the learning process of future teachers of physical education. It has been established that the use of interactive teaching methods in the context of readiness classroom physical education to sports and recreational activities in secondary schools by allowing artificial reproduction problem situation to gain professional experience.

Key words: competence, fitness activities, interactive techniques, methodology, availability, technology.

УДК 371.064.3 (045)

Гайдамашко Ірина Аркадіївна
кандидат педагогічних наук
кафедра педагогіки та психології
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ ОПТИМІЗАЦІЇ ВЗАЄМОВІДНОСИН В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю виховання толерантної, високоморальної особистості молодшого школяра та забезпечення гармонійних взаємовідносин в учнівському колективі. У статті обґрунтовано необхідність використання вчителем початкових класів технологій оптимізації взаємовідносин молодших школярів (Коло, педагогіка переживання/проживання, технологія колективного творчого виховання (КТВ), інтерактивні технології та ранкові зустрічі); розкрито їх сутність та зміст.

Ключові слова: взаємовідносини, оптимізація, учнівський колектив, технології, молодші школярі.

Вступ. Економічні та соціокультурні зміни в українському суспільстві порушують певним чином гуманістичні засади повноцінного співіснування людей, що супроводжується порушенням конструктивної комунікації, поведінки, міжособистісних взаємовідносин, а також процесу соціалізації особистості. Особливо важливим є дослідження зазначеної проблеми у молодшому шкільному віці, оскільки саме цей віковий період є важливим етапом соціального розвитку дитини, під час якого формується система взаємовідносин, що має складний мінливий характер. Тому початкова школа має створити всі умови для виховання толерантної, високоморальної особистості, гідного громадянина України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема оптимізації взаємовідносин у шкільних колективах набула актуальності ще у ХХ ст., свідченням чого є низка праць Г.Ващенка, Т.Лубенця, А.Макаренка, І.Огієнко та ін. У дослідженнях П.Гальперіна, Д.Ельконіна, О.Леонтьєва, М.Лісіної, Г.Цукерман акцентується увагу на ролі взаємодії дитини з однолітками щодо її психічного розвитку. Питання формування культури взаємин висвітлено у працях В.Білоусової, Л.Бутенко, І.Гавриш, М.Горлач, М.Левківського, Н.Мойсеюк, І.Сіданіч, І.Харламова, Н.Щуркової. Психологічні особливості міжособистісного взаєморозуміння є об'єктом досліджень таких науковців сьогодення як І.Вахоцька, Ю.Кан, О.Онісюк, Л.Сікорська, А.Хоменко.

Метою статті є обґрунтування змісту технологій оптимізації взаємовідносин в учнівському колективі.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік сензитивний не тільки для формування навчальної діяльності, це також дуже важливий етап у соціальному, а відтак комунікативному розвитку дитини, у становленні її зв'язків з оточуючими людьми. Позитивні взаємини в учнівському колективі початкової школи є важливим чинником навчальних досягнень, успішності, психологічного комфорту та вихованості учнів. Саме тому діяльність педагогічного колективу та вчителя початкових класів має бути спрямована на оптимізацію взаємин молодших школярів. Це зумовлює необхідність перегляду змісту, форм і методів роботи вчителів початкових класів щодо організації взаємодії учнів у навчально-виховному процесі, формування толерантних взаємовідносин між вихованцями на основі гуманності, демократизму, в атмосфері взаємоповаги, дружелюбності, довіри, щирості та оптимізму. Так, з метою забезпечення гармонійних взаємовідносин та сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі учитель початкових класів має використовувати у навчально-виховному процесі різноманітні педагогічні технології, що сприяють оптимізації взаємин молодших школярів. Розглянемо деякі з них.

Ефективною технологією оптимізації взаємовідносин в учнівському колективі у процесі виховання є *«Коло»*. Коло – це технологія, що сприяє залученню до вирішення проблеми усіх зацікавлених осіб та забезпечує їх активну участь в обговоренні будь-якої теми, ситуації та прийнятті рішень [1]. Головною особливістю Кола є те, що кожен з учасників має можливість висловити власну точку зору та бути почутим іншими членами кола. Для проведення кола збираються люди, рівні для спілкування щодо складних питань та проблем, в атмосфері взаємоповаги і турботи згідно з певними правилами, а саме:

1) у Колі присутній ведучий («хранитель» Кола) – особа, яка інформує учасників про правила, формулює питання для обговорення, створює атмосферу взаємоповаги, підтримки та толерантного ставлення;

2) важливим елементом Кола є Мовник – це символічний предмет, що передається з рук в руки від одного учасника до іншого (по колу за годинниковою стрілкою) та дає право говорити;

3) говорити має право лише той учасник, який тримає в руках Мовник, або той, хто отримав особливе право від хранителя Кола;

4) кожен учасник має право передати Мовник наступному, зберігши мовчання, якщо йому немає чого сказати або він/вона не хоче говорити;

5) учасники не мають права покинути Коло, поки воно не завершилося;

6) Мовник рухається по Колу до тих пір, доки залишається людина, якій є що сказати з приводу обговорюваної теми чи дискусії. Коло закінчується тоді, коли Мовник обійде його, а всі збережуть мовчання [1, с. 139].

Технологію «Коло» у роботі з молодшими школярами доцільно використовувати з метою формування цінностей, встановлення правил поведінки, забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату у колективі (класі), прийняття важливого рішення, вирішення конфлікту конструктивним шляхом, обговорення різноманітних тем тощо.

© Гайдамашко І.А.

Одним із шляхів оптимізації взаємовідносин та забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату у колективі школярів є використання технології *«Педагогіка переживання/проживання»*, яка є широко розповсюдженою у країнах Європи. Використання даної технології у роботі з учнями передбачає накопичення у них позитивного соціального досвіду, у вигляді знань, цінностей, правил поведінки, установок, умінь виходу із важких життєвих ситуацій, розширення емоційно-особистісних зв'язків, кола інтересів та спілкування, конструктивної взаємодії з оточуючими. Педагогіка переживання дозволяє спрямувати активність учнів у соціальне русло, формувати у них активну суб'єктивну позицію.

Аналіз наукової літератури [2; 3] свідчить, що педагогіка переживання ґрунтується на аутентичних, інтенсивних переживаннях з метою їх включення в процес особистісного зростання. Переживання в контексті даного методу розуміється як переживання якої-небудь значущої ситуації, коли людина не спостерігає за нею на екрані, не читає про неї в книзі, а сама стає її учасником. Метою педагогіки переживання є розвиток комунікативних здібностей, здатності учнів вибудовувати гармонійні взаємини, діяти відповідно до ситуації, поважаючи оточуючих.

Основною формою організації даної технології є спільна справа (ситуація, що проживається). Вона передбачає реалізацію таких етапів: теоретичний – збір інформації про майбутню справу; підготовчий – практична підготовка до справи; операційний – спільна реалізація справи; рефлексія – обмін враженнями про справу [2].

Більшість активних форм педагогіки переживання реалізується під час групової взаємодії. Так, згідно точки зору О.Попова [3, с. 107], робота з учнівським колективом може бути організована у формі:

- допомоги ближньому – створення «служби порятунку» і вирішення доступних учням соціальних проблем;
- фізичної підготовки – спрямована на подолання своїх комплексів, страхів і, як наслідок, розкриття себе, своїх можливостей;
- проекту – учні беруть участь у підготовці і реалізації якого-небудь заходу (напр., «Наш дружній колектив»);
- екскурсії (експедиції) – дозволяє проявити себе в нестандартних ситуаціях, коли досягнути успіху можна лише шляхом активної конструктивної взаємодії один з одним (туристичні походи, прогулянки).

Педагогіка переживання/проживання спрямована на набуття індивідом довіри до інших і до самого себе; досягнення самостійності і відповідальності в ухвалені рішень; усвідомлення своїх можливостей (сприйняття особистісних труднощів, подолання уявних меж своїх можливостей тощо); вироблення вмінь розуміти свої відчуття; формування навичок самоконтролю; вмінь цілісного та критичного сприйняття будь-якої ситуації; вирішення конфліктних ситуацій; формування готовності до співпраці, роботи в групі, до надання підтримки іншим; розуміння і схвалення рольових відносин; набуття навичок орієнтуватися в умовах, що змінюються, і застосовувати знання і вміння в нових життєвих ситуаціях; розвиток творчих можливостей учнів тощо.

Теоретичний аналіз наукової літератури та практика роботи сучасної початкової школи свідчить, що з метою оптимізації взаємин молодших школярів доцільним є використання *технології колективного творчого виховання (КТВ)*. Сутність технології колективного творчого виховання полягає у формуванні особистості в процесі спільної роботи учнів; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості [4]. Технологія колективного творчого виховання дає можливість удосконалювати пізнавально-світоглядну, емоційно-вольову та дієву сфери особистості учня й педагога.

Процесуальною основою технології колективного творчого виховання є колективна творча діяльність (КТД), яка реалізується через колективну творчу справу (КТС). На думку І. Іванова, колективна творча діяльність – це сукупність завдань, методів, технологій, що забезпечують створення гуманістично орієнтованої єдності дітей і дорослих, здатної до самоуправління [5, с. 59]. Кожна КТД – це форма творчої взаємодії, співробітництва вихователів і вихованців, їхньої загальної турботи – практичної, організаторської, виховної. Згідно твердження Т. Стефановської, КТД не лише збагачує колектив і особистість соціально цінним досвідом, а й дозволяє кожному проявити і удосконалити людські задатки і здібності, потреби і відносини, рости морально і духовно [6, с. 112].

У процесі теоретичного обґрунтування технології КТВ доцільно звернути увагу на принципи її реалізації. Так, до принципів технології колективної творчої діяльності відносяться: навчання без примусу, пріоритет успішності учня; мажорність у спілкуванні та навчанні; урахування суб'єктності особистості дитини (право дитини на помилку, вільний вибір, власну точку зору); поєднання колективного та індивідуального виховання; пріоритет етичних цінностей над інформованістю (головні орієнтири – доброта, любов, працьовитість, совість, гідність тощо); перетворення школи Знання у школу Виховання та ін. [4; 5].

Організовуючи КТС молодших школярів, педагог разом із дітьми має дотримуватися технологічної послідовності реалізації зазначеної технології. Так, етапами організації та проведення колективної творчої справи є [4]: початковий (аналіз ситуації, визначення мети, завдань виховної справи; організація діяльності вихованців); планування (розробка учнями та педагогом програми діяльності колективу відповідно до визначеної мети); колективна підготовка справи (розподіл доручень між учасниками, визначення завдань мікроколективам, вибори відповідальних, організація контролю за виконанням завдань); проведення справи (можливість виявлення кожним членом колективу своїх творчих здібностей, презентація результатів КТД); підведення підсумків (колективний аналіз КТС з метою виявлення причин успіхів і невдач); найближча післядія (в процесі аналізу діяльності виявлення зв'язків між явищами, пошук взаємозалежностей, окреслення програми наступних дій).

Зазначимо, що технологія КТВ має ряд переваг у роботі з молодшими школярами щодо оптимізації взаємовідносин між ними. Так, використання зазначеної технології сприяє: формуванню громадянської позиції школярів; вихованню турботливості один про

одного, відповідальності за спільну роботу та індивідуальне завдання; розвитку емпатії, комунікативних та творчих здібностей учнів; налагодженню доброзичливих, щирих, демократичних взаємовідносини; згуртуванню колективу, а також дозволяє вирішувати низку виховних завдань непомітно для самих школярів.

З метою оптимізації взаємовідносин в учнівському колективі доцільно проводити *ранкові зустрічі*. У науково-педагогічній та методичній літературі ранкова зустріч визначається як метод, який допомагає об'єднати академічний та соціальний аспекти навчання, допомогти вчителям та учням бути більш відповідальними один перед одним, доброзичливими [7, с. 1; 8, с. 2]. Ранкова зустріч – це зустріч на початку дня всього класу з учителем, яка відбувається в класній кімнаті на килимі (або на стільчиках) у колі, де кожен займає зручне для себе положення, що сприяє більш вільному, відкритому спілкуванню, згуртуванню дітей.

Ранкові зустрічі мають певну структуру. Так, основними компонентами проведення ранкових зустрічей є: вітання (учні збираються у коло, вітаються один з одним; створюється атмосфера довіри, дружелюбності, спокою, позитивного настрою), обмін інформацією (школярі висловлюють свої думки, обмінюються ідеями та пропонують важливі для них теми для обговорення), групове заняття (створюється відчуття єдності, радості через виконання пісень, участі в іграх, коротких і швидших заняттях та ін.), щоденні новини (вчитель робить оголошення, яке налаштовує на те, що має вивчатися цього дня, а також дає можливість обміркувати події та навчання попередніх днів) [7].

Значення ранкових зустрічей у процесі оптимізації взаємовідносин учнів можна розглянути шляхом обгрунтування функцій, які вони виконують. Аналіз наукових та методичних джерел [7; 8] свідчить, що ранкові зустрічі виконують низку функцій: психологічна – створення сприятливої психологічної атмосфери, позитивного настрою, зняття почуття невпевненості, налаштування на подальшу роботу; соціальна – забезпечення соціалізації дитини, сприяння виробленню соціальних функцій і ролей, соціальних рис характеру; комунікативна – навчання співробітництву, довіри, формування вміння висловлювати думки та поважати точку зору інших; мовленнєва – розвиток монологічного та діалогічного мовлення; пізнавальна – розвиток та збагачення інтелекту дитини, логічного мислення, уваги, пам'яті, розширення кола інтересів; навчальні – сприяють закріпленню вивченого матеріалу з різних предметів у невимушених умовах.

Ефективними у роботі з молодшими школярами щодо оптимізації їх взаємовідносин є *інтерактивні технології*, оскільки вони ґрунтуються на взаємодії усіх учнів класу. Окрім того, інтерактивні технології можна використовувати як під час навчального процесу, так і в ході виховної роботи з молодшими школярами.

У науково-педагогічній літературі інтерактивне навчання визначається як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. [9].

О. Пометун та Л. Пироженко [10] визначили умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання, у яких вони реалізуються. Науковці розподіляють їх на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

Використання інтерактивних технології має низку переваг. Так, у навчально-виховному процесі початкової школи інтерактивні технології: створюють комфортні умови для навчання, за яких кожний учасник має змогу повірити в свої сили, зробити індивідуальний внесок у загальну справу; унеможливлюють домінування одного учасника навчального процесу над іншим; сприяють розвитку індивідуальних здібностей, комунікативної компетентності; формуванню навичок кооперації та співробітництва, відчуття роботи в команді тощо.

Висновки. Враховуючи наслідки соціокультурних та економічних змін у нашій країні та їх певний негативний вплив на формування підростаючого покоління, оптимізація взаємовідносин в учнівському колективі є актуальним завданням не лише системи освіти, а й суспільства в цілому. У зв'язку з цим, необхідність використання вчителем початкових класів технологій оптимізації міжособистісних взаємовідносин молодших школярів є очевидною. У процесі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми з'ясовано, що найбільш ефективними технологіями, які сприяють покращенню і забезпеченню гармонійних взаємовідносин та сприятливого психологічного мікроклімату в учнівському колективі є: Коло, педагогіка переживання/проживання, технологія колективного творчого виховання (КТВ), ранкові зустрічі та інтерактивні технології. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі передбачають дослідження тренінгу як інтерактивного методу роботи щодо оптимізації взаємовідносин у колективі молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Коваль Р. П. Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід упровадження. Посібник / Р. Коваль, А. Горова, А. Нікітчук, О. Микитюк, Ю. Ліхоліт. – К. : Видавець Захаренко В. О., 2009. – 168 с.
2. Коновалова Н. А. Подготовка специалистов по социальной работе УИС к использованию метода педагогики переживания / Н. А. Коновалова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <www. socialworks.ru>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
3. Попов О. Підготовка соціальних педагогів до використання методу педагогіки переживань у роботі з дезадаптованими школярами / О. Попов // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 3. – С. 106–109.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін., за ред. О. М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
5. Иванов И. П. Методика Коммунарского вос-питания / И. П. Иванов. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.

6. Стефановська Т. А. Класний керівник: функції та основні напрями діяльності: навчальний посібник для вузів / Т. А. Стефановська. – 2-е вид., Стереотип. – М. : Академія, 2006. – 192 с.
7. Бейн К. Доброго ранку! Ми раді, що ви тут! / К. Бейн // Управління освітою. – 2007. – № 15. – С. 1–16 (вкладка).
8. Скрипець М. В. Ранкові зустрічі як засіб розвитку учнівської особистості / М. В. Скрипець // Початкове навчання та виховання: Науково-методичний журнал. – Харків : Вид. група «Основа», 2007. – № 9. – С. 2–6.
9. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П.Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
10. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. наук.-метод. посіб. / За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.

Гайдамашко Ирина
кандидат педагогических наук
кафедра педагогики и психологии
Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

ТЕХНОЛОГИИ ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью воспитания толерантной, высоконравственной личности младшего школьника и обеспечения гармоничных взаимоотношений в ученическом коллективе. В статье обоснована необходимость использования учителем начальних классов технологий оптимизации взаимоотношений младших школьников (Круг, педагогика переживания, технология коллективного творческого воспитания (КТВ), интерактивные технологи и утренние встречи); раскрыта их сущность и содержание.

Ключевые слова: взаимоотношения, оптимизация, ученический коллектив, технологии, младшие школьники.

Haidamashko Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Department of Pedagogy and Psychology
Khmelnytsky Humanitarian Pedagogical Academy, Khmelnitsky, Ukraine

TECHNOLOGIES OPTIMIZATION OF RELATIONSHIPS IN STUDENTS GROUPS

Topicality of the material presented in the article is caused by the necessity of education tolerant, high moral personality primary school pupil and to ensure harmonious relations and a favorable psychological climate in student group. The necessity of using primary school teachers technologies optimization the relationship primary school children. The content and the essence of technology optimization of the relationship of students in the educational process primary school has been characterized. The most effective technologies for identified problems are: Circle, pedagogy experiences/living, Collective creative education (CCE), interactive technologies and morning meeting it was found. The "circle" technology directed to the formation of values, providing a favorable psychological microclimate in the group, making important decisions, solving conflicts through constructive discussion of various topics. «Morning Meeting» is combining academic and social aspects of learning, the formation of the ability to express thoughts, creating a favorable psychological environment and group cohesion. The main components (greeting, information sharing, group lessons, daily news) and functions (psychological, social, communicative, speech, cognitive, learning) morning meetings has been characterized. Interactive technology are creating a comfortable learning environment in which every student feels his success, intellectual ability, belonging to staff the skills of cooperation and collaboration. In this case , the theoretical analysis of the nature and content of the technologies which has been sudied,shows that they are making better and providing maintenance of harmonious relations and a favorable psychological climate in students group.

Key words: relationship, optimization, students group(team), technologies, elementary school.

УДК 376.744

Герасимчук Володимир Леонідович
аспірант кафедра педагогіки та методики початкового навчання
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м.Дрогобич, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ АВСТРО-УГОРЩИНИ НА ЗАКАРПАТТІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТОЛІТТЯ

Статтю присвячено дослідженню розвитку шкільництва на Закарпатті у другій половині XIX ст. з урахуванням освітніх реформ, проведених Австро-Угорською монархією. З'ясовано, що революційні події 1848-1849 рр. стали вагомим поштовхом для національного відродження Закарпаття та активної просвітницької діяльності закарпатських будителів. Особливу увагу акцентовано на аналізі освітніх законів Угорського королівства 1868 р., 1879 р., 1897 р., які призвели до відкритої мадяризації народних шкіл краю та мовно-культурної асиміляції закарпатського населення.

Ключові слова: Закарпаття, народні школи, Австро-Угорщина, освітні закони, реформування школи.

Вступ. Сучасна національна школа ґрунтується на засадах гуманізму, взаємоповаги між націями, національній свідомості, культурно-духовних цінностях українського народу. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) зазначено, що держава повинна забезпечити збереження і примноження культурно-історичних традицій українського народу, виховання шанобливого ставлення до української мови, історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні. Відтак освіта, як ключова ланка у формуванні особистості, відіграє пріоритетну роль у цьому процесі.

Зараз практично неможливо уявити жодну освітню систему цивілізованої країни, відірвану від свого коріння, без використання кращих надбань минулого. Українська освіта не є виключенням. Глибоке вивчення та переосмислення історії українського шкільництва з урахуванням його регіональних особливостей сприяє виявленню самобутності українського народу, збереженню власної культури й традицій.

Історія розвитку шкільництва на Закарпатті, що є органічною складовою сучасної української педагогіки, слугує яскравим прикладом збереження національної специфіки освіти, не дивлячись на поліетнічність краю, його постійні переходи до складу різних державних утворень, представники яких намагалася різними способами асимілювати місцеве населення. Важливу роль у протидії цьому явищу відіграли школа та прогресивні педагоги, діяльність яких спрямовувалася на формування національної свідомості населення регіону.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних історико-педагогічних праць засвідчує прискіпливу увагу науковців до проблеми становлення і розвитку українського шкільництва у різних регіонах впродовж різних часових відтинків (Л. Баїк, Д. Герцюк, В. Кемінь, Т. Завгородня, В. Омельчук, С. Осачук, Н. Побірченко, О. Пенішкевич [1], С. Руснак, С. Сисоєва, Б. Ступарик [2], О. Сухомлинська та ін.). Праці названих авторів мають більш узагальнюючий характер та комплексно розкривають проблеми розбудови національної школи на певних етапах її формування, освітньої і мовної політики, діяльність відомих представників освітянського руху у різні періоди, організацію культурно-просвітницьких товариств тощо.

Історію розвитку української педагогічної думки й освіти на Закарпатті проаналізовано у працях А. Бондаря [3], В. Гомонная [4], І. Гранчака, Д. Данилюка, Б, Качура, М. Кляп, П.-Р. Магочія, М. Ричалки, В. Росула, О. Рудловчак, В. Химинця [5], Д. Худанича, А. Чуми [3] та ін. Проте питання освітньої політики на Закарпатті у другій половині XIX ст. у них висвітлено побіжно.

Мета статті – проаналізувати особливості освітньої політики Австро-Угорщини на закарпатських землях у другій половині XIX ст., виявити тенденції розвитку національної школи з урахуванням тогочасних етнополітичних та етнокультурних процесів.

Виклад основного матеріалу. Становлення українського національного руху на Закарпатті у досліджуваний період було зумовлене низкою внутрішніх і зовнішніх факторів. До внутрішніх факторів відносимо активну просвітницьку діяльність закарпатських культурно-громадських діячів та педагогів (А. Добрянський, В. Добрянський, О. Духнович, О. Негребецький, О. Павлович), видання праць, в яких обґрунтовувалися позиції щодо автохтонності руського населення краю, приналежності місцевого діалекту до української мови [6, с. 60-61].

Серед зовнішніх чинників слід виокремити, насамперед, революційні події 1848-1849 рр., які захопили всю Європу та увійшли в історію під назвою «Весни народів». У тогочасній Австро-Угорській монархії також відбулися значні суспільно-політичні та культурно-освітні зміни. Національно-визвольний рух призвів до відокремлення Угорщини від Габсбурзької монархії, демократизації політичного життя, забезпечення рівних прав для всіх народностей, які проживали на території Австро-Угорщини. Проте угорські революціонери, проголошуючи рівність народів, ігнорували права [7, с. 305]. Це стало причиною того, що більшість слов'янських народностей, зокрема й русини (закарпатські українці), звернулися до Австрії зі своїми вимогами щодо розв'язання національного питання. Серед них слід виділити: визнання руської народності в Угорському коронному краї; виокремлення окремої руської адміністративної області; запровадження руської мови в школах і адміністрації у краї, створення руських гімназій та відкриття в Ужгороді Руської академії за державні

© Герасимчук В.Л.

кошти; державні посади в руських округах повинні займати переважно корінні русини; скасування обмежень на друкування книг кирилицею; пропорційне представництво русинів в адміністрації тих округів, у яких вони є тільки меншиною [8, с. 70-71]. Відзначимо, що частково вимоги закарпатців були виконані.

Скориставшись цією перевагою, Габсбурзька монархія уклала союз зі слов'янським населенням імперії, надавши їм більш широкі можливості для національно-культурного розвитку. Зокрема у квітні 1849 р. було створено Міністерство культури і релігії, головним завданням якого була розробка нового освітнього закону, що передбачав позбавлення школи релігійного впливу та перехід на навчання дітей «материнською» мовою.

Важливого значення для національного відродження Закарпаття відіграло створення, відповідно до адміністративно-територіальної реформи 1849-1850 рр., Ужгородського округу. Завдяки свідомій суспільно-громадській діяльності І. Вілеца, голови округу, та А. Добрянського, його секретаря і референта, в Ужгородському окрузі запроваджується руська мова як офіційна, управлінський штат формується головно з руського населення, у школи краю вводиться викладання дисциплін руською мовою, створюються двокласні народні школи та недільні школи для дорослих, де заняття також велися на руській мові [9, с. 49]. Отже, у перші післяреволюційні роки різко збільшилася кількість початкових народних шкіл, але їх утримання лягло на плечі місцевих громад. Це, у свою чергу, стало вагомою причиною того, що за кілька років рідномовне навчання в краї практично перестало існувати та сприяло розвитку державної угорської освітньої політики.

Після п'яти місяців існування Ужгородський округ разом із Кошіцьким і Левочським ліквідовуються розпорядженням міністра внутрішніх справ О. Баха. Відтак усі здобутки закарпатських активістів щодо організації суспільно-політичного й культурно-освітнього життя населення регіону втрачаються. Культурно-просвітницьким центром стають міста Кошіце і Пряшів, в яких свою діяльність розгорнули закарпатські будителі на чолі з О. Духновичем.

З ім'ям О. Духновича пов'язаний стрімкий розвиток педагогічної думки та підручникотворення на Закарпатті. Він був автором таких підручників, як «Народной педагогии в пользу училищ й учителей сельских» (1857), «Книжиця читальная для начинающих» (1847, 1850, 1852, 1854), «Сокращенная грамматика письменного русского языка» (1853). Основним завданням освіти О. Духнович вважав духовний і матеріальний розвиток народу, його виховання на засадах патріотизму, моральності та духовності [3, с. 71]. Він також науково обґрунтував свої дидактичні й методичні погляди. Закарпатський будитель неодноразово наголошував на важливому значенні гармонійного розвитку розумових, моральних і фізичних здібностей дитини. Водночас він обстоював думку європейських попередників, насамперед Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо та Й. Песталоцці, про необхідність застосування наочності на заняттях, зв'язку теоретичних знань з практичною діяльністю, використання праці як важливого елементу всебічного розвитку особистості.

У 1867 році цісарем Францом Йозефом І була підписана угода з угорцями, відповідно до якої Австрійська імперія трансформувалася на дуалістичну державу – Австро-Угорщину. Відмітимо, що кожна країна у ній володіла широкими можливостями ведення внутрішніх справ, мала власні конституцію й парламент, могла створювати свої закони. Це призвело до відкритої мадяризації закарпатського населення.

Новостворений угорський уряд розпочав реорганізацію освітньої галузі. У 1868 році згідно з новим освітнім законом, що увійшов в історію як закон Йожефа Етваша, передбачалася реорганізація народних шкіл та учительських семінарій. Народні школи розділилися на елементарні школи, вищі народні школи та горожанські школи [3, с.74]. Навчання у них тривало від 6 до 15 років.

У початковій школі (1 – 6 класи) навчання проходило рідною мовою, якщо ця мова була однією з поширених у певному населеному пункті. Навчання в елементарних школах було обов'язковим для всіх дітей до дванадцяти років. Після її завершення, діти могли продовжувати навчання у вищих народних школах, які поділялися на трирічні – для хлопців та дворічні – для дівчат. Їхнім головним завданням було надання всебічної освіти та підготовка до трудової діяльності. Тому для цього типу шкіл характерним було заснування навчальних майстерень та сільськогосподарських ділянок. Слід відзначити, що заснування вищих народних шкіл в Угорщині проходило дуже повільно, а їхня кількість з роками знижувалася. Тому їхні функції почали виконувати горожанські школи.

Горожанські школи будувалися переважно на четвертому класі елементарних шкіл та були шестикласними – для хлопчиків та чотирикласними – для дівчаток. Навчальна програма цих шкіл відповідала програмі нижчої гімназії (1 – 4 класи). Проте навчання у ній проводилося угорською мовою, оскільки право на їх відкриття належало тільки державі. В місцевості, заселеній українськими закарпатцями, цих типів шкіл не було. В елементарних державних школах теж переважала угорська мова викладання. У церковних та приватних початкових школах навчання проводилося рідною мовою. Утім їх відкриття потребувало багато зусиль і коштів. Відповідно до закону Йожефа Етваша, у селі, де було більше ніж 30 дітей шкільного віку, батьки яких не бажали їх відправляти до церковної школи, громада села повинна була сама подбати про заснування елементарної рідномовної школи. Держава, у свою чергу могла, але не мусіла, її будувати [3, с.75].

Реформування шкільної системи торкнулося і семінарій. Так, з 1872 року Ужгородська семінарія стала трикласною, а навчання в ній велося тільки угорською мовою. Руська мова як шкільний предмет став необов'язковим. З 16 професорів, які викладали в семінарії, 6 – були русинами. Після реформ почалося їхнє переслідування [3, с. 82]. Кількох з них було звільнено, решту – переведено до угорських міст.

Наступна освітня реформа Угорського уряду 1879 року визначила державну мовну політику, а саме: вивчення угорської мови в неугорських початкових школах стало обов'язковим; посаду вчителя навіть в елементарних школах, повинна посідати особа, що володіє угорською мовою; відбір і використання підручників у процесі навчання визначається Міністер-

ством. Наступний шкільний закон від 1893 року регламентував навчання угорською мовою у школах, де не менше 20% учнів вважали її рідною. Відтак, сотні українських народних шкіл перетворилися на двомовні. Можемо констатувати, що у цей період різко зросла кількість початкових шкіл з угорською мовою навчання і, відповідно, скоротилася кількість рідномовних шкіл, що спричинило подальшу асиміляцію закарпатського населення. Статистичні дані наведено у таблиці 1 [10, с. 1007].

Таблиця 1.

Мова/мови навчання	*1880 рік*	*1900 рік*
Угорська	7 342	10 325
Німецька	867	383
Словацька	1 716	528
Руська	393	93
Румунська	2 756	2 157
Сербська та хорватська	313	135
Всього з не угорською мовою навчання	6 093	3 319

Щодо закарпатського регіону, то тут слід наголосити, що навіть церковні початкові школи поступово перейшли під опіку держави, що стало причиною їх подальшої мадяризації. Загалом навчальна програма в початковій школі була складена таким чином, щоб після її завершення кожен не угорський учень міг сформулювати та записати власні думки угорською мовою.

Згадані освітні закони вплинули і на розвиток середньої освіти. У 1883 році, згідно ухваленого указу, угорська мова стала обов'язковою для вивчення у всіх гімназіях та реальних училищах. Зокрема на зламі XIX –XX ст. в Угорській державі існувало 182 угорськомовні середні школи (92 %) та 16 шкіл з мовами нацменшин (8 %) [11, с. 641]. У цей час на території історичного Закарпаття функціонувало тільки три середні навчальні заклади, де руська мова залишила як необов'язковий навчальний предмет: Мукачівська державна головна гімназія, Пряшівська й Ужгородська королівська головна гімназія [11, с. 642]. Отже, закарпатська українська молодь не мала належного національного освітнього простору, що й сприяло її наступній мовно-культурній асиміляції. Цілеспрямована і систематична політика угорського уряду по знищенню українського шкільництва призвела до того, що на початок Першої світової війни на Закарпатті не існувало жодної школи з українською мовою навчання.

Висновки. Розвитку шкільництва на Закарпатті у другій половині XIX ст. важливу роль відіграла державна політика та суспільна ідеологія Угорської держави. Незважаючи на те, що місцеве населення домінувало у регіоні, по відношенню до цілої імперії воно складало меншість. Це й стало рушійним чинником у проведенні угорським урядом політики денаціоналізації, в якій освіта перетворилася на інструмент мадяризації закарпатського населення. Проте розвитку народної школи краю сприяли прогресивні педагоги й громадські діячі, які усвідомлювали важливе значення освіти для національного відродження та національної ідентичності закарпатців.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо вивчення впливу різних політичних й суспільно-культурних процесів, що відбувалися на етнічних закарпатських землях у першій половині XX ст. на розвиток народної освіти в регіоні.

Список використаної літератури

1. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): монографія / О.І.Пенішкевич – Чернівці: Рута, 2002. – 519 с.
2. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: Навч.-метод. посіб. / Б.М.Ступарик; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 334 с.
3. Бондар А. Українська школа на Закарпатті та Східній Словаччині (Історичний нарис). Частина 1. / Андрій Бондар, Андрій Чума. – Пряшів : Видання ЦК Культурного Союзу Українських трудящих в ЧССР, 1967. – 167 с.
4. Гомоннай В. В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.) / В. В. Гомоннай. – Ужгород: Закарпаття, 1992. – 297 с.
5. Химинець В.В. Освіта Закарпаття: монографія / [В.В.Химинець, П.П.Стрічак, Б.М.Качур, М.І.Талапканич]. – Ужгород: Карпати, 2009. – 464 с.
6. Сарбей В.Г. Національне відродження України / В.Г.Сарбей. – Київ: Альтернативи, 1999. – 336 с.
7. Пап С. Історія Закарпаття / о.Степан Пап. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2003. – Т. 3. – 648 с.
8. Высланста Русинов Угорских в Відни пред высоким министерством и всесвітлым єго величества троном діланя місяца октобрія 1849 // Науковий збірник Музею української культури у Свиднику. – 1972. – № 6. – С. 66 – 86.
9. Žeguc I. Die nationalpolitischen Bestrebungen der Karpato-Ruthenen 1848-1914 / Žeguc Ivan. – Wiesbaden : Harrassowitz, 1965. – 145 s.
10. Magyarország története 7/1-2. A kötet alcíme: 1890-1918. / Főszerkesztő Hanák Péter. Szerkesztő Mucsi Ferenc. Szerzők Diószegi István, Dolmányos István, Erényi Tibor, Galántai József, Hanák Péter, Katus László, Mucsi Ferenc, Pölöskei Ferenc, Szabó Miklós. –Budapest : Académiai, 1978. – 1422 ol.
11. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / Під ред. М.Вегеша, Ч.Фединець; [Редколег.: Ю.Остапець, Р.Офіцинський, Л.Сорко, М.Токар, С.Черничко; Відп. за вип. М.Токар]. – Ужгород: Видавництво «Ліра», 2010. – 720 с.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф. Кемінь В.П.

Герасимчук Владимир
аспирант
кафедра педагогики и методики начального обучения
Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, Дрогобыч, Украина

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ АВСТРО-ВЕНГРИИ НА ЗАКАРПАТЬЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Статья посвящена исследованию развития школ на Закарпатье во второй половине XIX в. с учетом образовательных реформ, проведенных Австро-Венгерской монархией. Выяснено, что революционные события 1848-1849 гг. стали весомым толчком для национального возрождения Закарпатья и активной просветительской деятельности закарпатских будителей. Особое внимание акцентировано на анализе образовательных законов Венгерского королевства 1868 г., 1879 г., 1897 г., которые привели к открытой мадьяризации народных школ края и языково-культурной ассимиляции закарпатского населения.

Ключевые слова: Закарпатье, народные школы, Австро-Венгрия, образовательные законы, реформирования школы.

Gerasymchuk Volodymyr
Postgraduate Student
Department of Pedagogics and Methodology of Primary Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL POLICY OF AUSTRIA-HUNGARY IN TRANSCARPATHIAN REGION IN THE SECOND HALF OF XIXTH CENTURY

The article is devoted to the study of the development of education in Transcarpathia in the second half of the nineteenth century considering educational reforms implemented by Austro-Hungarian monarchy. It was found that the formation of Ukrainian national movement in Transcarpathia in the period named above was driven by several of internal and external factors. The internal factors include active educational activities of Transcarpathian cultural and public figures and teachers (A.Dobriansky, V.Dobriansky, A.Dukhnovych, A.Nehrebetskyy, O.Pavlovich), publication of works of national educational character. Among the external factors it's necessary to point out, the revolutionary events of 1848-1849, that seized whole of Europe and entered into the history as the "Spring of Nations". In the first years after revolution the number of public elementary schools in which training was conducted in the native language, abruptly increased. In this article special attention has paid to the analysis of educational laws of Hungarian Kingdom in 1868, 1879, 1897.

Key words: Transcarpathia, public schools, Austro-Hungary, educational laws, reform school.

УДК 364.6-37.018.2

Гирила Ольга Степанівна
викладач кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Тернопільський національний економічний університет, м.Тернопіль, Україна

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ПОЗИТИВНОГО НАДБАННЯ ТА ПОЗИЦІОНУВАННЯ ВІД НЕГАТИВУ РОСІЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Стаття присвячена критичному аналізу досвіду Російської Федерації у підготовці учнівської молоді до сімейного життя. Метою автора є вивчення практики використання освітніх програм, практичного досвіду педагогів Росії у системі освіти України шляхом виокремлення та аналізу як позитивного, так і негативного надбання організації дошлюбного виховання учнівської молоді на сучасному етапі розвитку цієї країни. Особлива увага приділяється негативним тенденціям, від яких доцільно позиціонуватися українській системі середньої освіти.

Ключові слова: учнівська молодь, система освіти, дошлюбне виховання, сімейне життя, подружжя.

Вступ. Знання з області будь-якої науки буде однозначно неповним, якщо не охопити увагою аналогічні науково-прикладні проблеми і явища, що мають місце за кордоном. Особливу цінність в цьому сенсі мають порівняльно-наукові дослідження, які є необхідним елементом розвитку науки загалом, і педагогіки, зокрема. Здійснюючи порівняльне дослідження, ми можемо вийти за рамки української педагогічної традиції, критично оцінити педагогічні концепції та категорії, що необхідно і корисно для кращого розуміння і вдосконалення власних шляхів і способів вирішення вітчизняних науково-педагогічних і практичних проблем. Вивчення досвіду інших країн дасть можливість українській освіті використати всі вагомі теоретичні і практичні доробки педагогів інших держав з метою покращення формування системи підготовки учнівської молоді до сімейного життя в шкільних закладах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури, здійснений в межах дисертаційного дослідження, показав, що відбулися зміни в поглядах на сучасну сім'ю та її соціально-педагогічні функції як на глобальному рівні, пов'язаному із загальними соціально-економічними тенденціями розвитку виробничих відносин, структури споживання в масштабах всього людства (кін. XX − поч. XXI ст.), так і на національному рівні, пов'язаному із змінами, що відбуваються в Російській Федерації протягом останніх двох десятиліть. Нові соціально-економічні умови і демографічна криза в державі породили безліч проблем у сфері сімейного виховання та дошлюбної підготовки: ослаблені моральні уявлення про шлюб та сім'ю; у молоді значною мірою втрачено традиційне сприйняття батьківства та дитинства; для сучасної сім'ї характерним є пріоритет матеріальних цінностей над духовними і народженням дітей. В цілому не подолані процеси девальвації сімейних цінностей, зниження соціальної значущості батьківства та материнства. Все це підтверджено дослідженнями А.Я.Данилюка, О.І.Зритнєвої, А.М.Кондакова, В.А.Тишкова та ін.

Метою статті є вивчення досвіду використання освітніх програм, практичного досвіду педагогів Російської Федерації у системі освіти України шляхом виокремлення та аналізу як позитивного, так і негативного надбання організації дошлюбного виховання учнівської молоді на сучасному етапі розвитку цієї країни.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи специфіку дошлюбного виховання у Російській Федерації ми дійшли висновку, що в концепції формування особистості майбутнього сім'янина, яка активно запроваджується в закладах шкільної освіти, є багато позитивних надбань, які доцільно екстраполювати до української освітньої системи, проте існують недоліки та негативні тенденції від яких слід дистанціюватися.

Національна доктрина розвитку освіти до 2021 року, Закон України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту» передбачає своїм ключовим завданням розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє [4; 5]. Однією із важливих складових становлення молодої людини, як особистості, в майбутньому є її сімейне життя, підготовка до якого повинна бути організована в рамках діяльності закладу шкільної освіти. Здійснивши аналіз доступної літератури ми дійшли висновку, що ця підготовка повинна являти собою комплекс морально-педагогічних впливів різних суспільних інститутів з метою формування в учнів моральної свідомості, усвідомлення необхідності шлюбних стосунків та готовності брати на себе відповідальність за них, оволодіння вміннями та навичками для самопідготовки в цьому напрямку.

Аналіз російської системи підготовки до сімейного життся засвідчив, що у зв'язку з розвитком суспільства, змінами суспільних стосунків, складності процесу встановлення якісно нових взаємовідносин між членами сім'ї та на тлі послаблення сімейних традицій школа поступово намагається зайняти провідне місце в системі дошлюбного виховання.

Ретроспективний екскурс у минуле підтвердив як спільні, так і відмінні тенденції у розвитку моделі дошлюбного виховання, що функціонували до кінця XX століття. Зважаючи на це, доцільно окреслити певні принципи, що є спільними при підготовці шкільної молоді до сімейного життя як у Російській Федерації, так і Україні: перш за все, зв'язок цієї підготовки з іншими напрямками навчальної та виховної роботи шкільного закладу; по-друге, ця робота повинна бути комплексною та індивідуалізованою, відповідати віковим і статевим особливостям школярів; по-третє, мотивувати молодь до самостійного вивчення окремих питань філософії, психології, педагогіки тощо в

© Гирила О.С.

зазначеній сфері [1, с.49].

До однозначно позитивного досвіду Російської Федерації можна віднести наявність окремих тенденцій щодо існування цілеспрямованої державної політики в сфері підготовки учнівської молоді до майбутнього сімейного життя. Державна соціальна політика в плані виховання сім'янина в Росії розглядається як активна діяльність державних органів та освітньо-виховних закладів різного рівня, спрямована на здійснення великомасштабних завдань розвитку і вдосконалення інституту сім'ї, формування якостей людини-сім'янина на основі комплексу заходів безпосереднього і опосередкованого виховного впливу [7].

У результаті здійсненого аналізу сучасної ситуації в Росії з'ясувалося, що першим напрямом державної сімейної політики та ідеології є реалізація принципу пріоритетної цінності сім'ї як соціального інституту. Так, зокрема, розгорнута цілеспрямована діяльність з формування у кожної школяра, і в цілому у суспільстві, виключної значущості особистої цінності сім'ї, а основним вектором виховання виступає духовно-моральний розвиток і формування особистості громадянина Росії [3, с.21]. У плані соціальних зобов'язань держави в школі це означає створення умов для формування адекватних установок на функціонування сім'ї, популяризацію сімейних цінностей, забезпечення гарантованої підтримки родини в школі у разі виникнення важкої життєвої ситуації.

Російська педагогіка, випробувавши у 1990-2000 рр. західну модель дошлюбної підготовки і розчарувавшись у її життєздатності, повернулась до випробуваної, перевіреної століттями «старої» моделі виховання, яка спирається на православну віру і функціонувала до 1917 року. Лозунг «православ'я, самодержавство, народність», проголошений у 1832 р. графом С. Уваровим, надалі міністром народної освіти (1833-1849), став орієнтиром для подальшого розвитку не лише освітньої сфери, а й державності в цілому. Тріада містить всі складові російської ідеї: православ'я, як культурна основа, кінцевий етап духовно-морального розвитку та духовний зміст народності; самодержавство, як політична форма російської державності, яка існувала і продовжує існувати у видозміненому вигляді; народність, як база, без чого ні перше, ні друге існувати не можуть. Зважаючи на те, що в сучасній Російській Федерації найбільша кількість учнів, які залучені до цілеспрямованої регіональної дошлюбної підготовки, навчаються за курсом «Моральні основи сімейного життя» до розробки і викладання якого активно підключилася Православна церква, ми можемо стверджувати, що названа тріада надалі слугує орієнтиром у вихованні. Існує велика кількість сайтів, які пропонують тренінги, курси, дистанційне навчання з питань сім'ї і шлюбу в руслі православної традиції, наприклад, http://vsobore.ru/ − батьківське об'єднання Росії, http://www.skoro.info/event.php?ID=5933 − семінар для підготовки підлітків до самостійного життя, сайт «Родобожие» − http://rodobogie.org/content/vospitanie-detey-vstuplenie. Народність, як самобутність кожного народу, як продовження цінностей і традицій російської сім'ї, виступає фактором, який має об'єднати націю через згуртування сім'ї, родини, а надалі – народу. Саме про це свідчать тема «Традиції сім'ї, роду, народу», «Релігійні основи сім'ї». Отже, в сучасній Росії продовжуться освітні орієнтири XIX століття, що також чітко прослідковується в підготовці до шлюбу та сімейного життя.

На нашу думку, співробітництво державних інститутів, шкіл і православної церкви в напрямі духовно-морального розвитку і виховання школярів має вибудовуватися на основі наступних принципів:

- врахування світського характеру освіти;
- тісної співпраці сім'ї, школи і церкви;
- узгодження форм, методів роботи і засобів впливу школи і церкви;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- несуперечливості змісту навчального матеріалу та духовних текстів;
- коректності побудови навчально-виховних стосунків з врахуванням національних, релігійних особливостей регіону, відмова від несанкціонованого вторгнення в особистісний простір дитини. Все це дозволяє стверджувати, що наслідком спільних дій цих інститутів стане зниження кількості розлучень, сімейних конфліктів, формування відповідального ставлення до батьківства та створення сім'ї, народження і виховання дітей.

Проте, практичний досвід підготовки до сімейного життя засвідчує його недостатню ефективність. У дітей та підлітків не формується цілісне уявлення про структуру і сутність інституту сім'ї, мало враховуються сучасний рівень розвитку соціальної і культурної інфраструктури суспільства, недостатньо уваги приділяється системним, особистісно-орієнтованим, соціально-педагогічним аспектам підготовки. Збільшення кількості та ускладнення соціальних проблем обумовлюють необхідність виявлення психолого-педагогічних чинників, які дозволяють забезпечити якість соціальної підготовки, розвиток сімейних орієнтирів, внутрішньої та психологічної готовності молоді до сімейного життя [2].

Враховуючи досвід Росії та сучасну ситуацію в Україні, доцільно зауважити, що для ефективної організації процесу підготовки учнів до сімейного життя в кожному конкретному навчальному закладі доречно володіти інформацією щодо можливостей його виховного потенціалу: соціальне середовище (умови життєдіяльності і склад сім'ї школярів, щоденна соціальна ситуація, з якою стикаються учні, тощо); готовність педагогічного колективу до такого виду роботи з молоддю (фахова підготовка педагогів, наявність творчо орієнтованих вчителів, що мають бажання працювати); організаційні можливості закладу (можливість впровадження навчальних та факультативних курсів, організації позашкільної просвіти, співпраці з іншими закладами, компетентними в даній проблематиці); факт зацікавленості учнів у саморозвитку особистості як майбутнього сім'янина.

Аналіз процесу реалізації російських навчальних програм із підготовки до сімейного життя виявив, що у сучасних умовах, коли внаслідок економічних труднощів ослаблена виховна робота в школах і сім'ях, послаблений зв'язок між різними соціальними інститутами, потрібно уважно і відповідально зосередитися на взаємодії і співпраці школи, сім'ї та громадськості. Тому в справі формування особистості учнів та їх підготовки до самостійного сімейного

життя необхідна узгоджена педагогічна взаємодія всіх соціальних інститутів, котрі беруть участь у вихованні.

В РФ існує суспільний фонд «Сім'я – XXI ст.», осередки якого існують в різних регіонах. Соціальні установи, громадські організації теж тісно співпрацюють з загальноосвітніми закладами, батьками, громадськістю. Спектр діяльності їх дуже різноманітний: від превентивної підготовки до сімейного життя – до надання психолого-педагогічної допомоги неповнолітнім матерям та «соціальним» сиротам.

Наступним напрямком здійснення спільних цільових установок зміцнення і розвитку сім'ї в Російській Федерації є необхідність формування культури сімейних відносин, в тому числі психолого-педагогічної культури батьків. На жаль, у сучасних умовах як Росії, так і України більшість загальноосвітніх закладів не мають достатньої бази для роботи з дітьми та їхніми батьками щодо культури формування сімейних стосунків, саме тому робота в них обмежується фактично педагогічним інформуванням та носить рекомендаційний характер. Ми вважаємо, що така форма робота повинна здійснюватися лише щодо батьків – саме їх доцільно інформувати та їм потрібно намагатися давати поради щодо того, як саме, коли і про що необхідно розповідати дитині, як доцільно поводитися в тих чи інших ситуаціях. Таку роботу, на нашу думку, варто організовувати у формі зустрічей з класними керівниками, психологами, керівниками освітнього закладу, лікарями, спеціалістами з різних галузей знань. Основною причиною такої діяльності є розуміння російськими педагогами неможливості виховання майбутнього сім'янина без формування культури відносин тієї сім'ї, в якій дитина виховується. Особистий приклад батьків, в якому проявляються всі зазначені аспекти культури, – невід'ємний компонент укладу життя родини і виховання. Таким чином, культура майбутнього сім'янина складається з декількох складових і впливає на образ і стиль життя родини, сімейний уклад в цілому.

Система роботи освітніх закладів з метою підвищення психолого-педагогічної культури батьків повинна спиратися на наступні принципи:

- вивчення і врахування потреб сім'ї при складанні виховних програм;
- спільна педагогічна діяльність сім'ї і школи;
- поєднання педагогічної просвіти з педагогічною самоосвітою батьків;
- увага, повага і вимогливість до батьків;
- підтримка та індивідуальний супровід становлення і розвитку педагогічної культури батька і матері;
- сприяння батькам у розв'язанні індивідуальних проблем виховання дітей;
- опора на позитивний досвід сімейного виховання.

Імпонує у практиці російської педагогіки також наявність різнопланових програм – від федеральної, затвердженої на загальнодержавному рівні, регіональних, релігійних, які реалізуються під патронатом православної церкви, до авторських, що використовуються в межах одного-двох навчальних закладів. Проте, як підтверджує російський досвід, це різноманіття є водночас як позитивним, так і негативним явищем. Існування державної програми, яка частково передбачає комплексну підготовку майбутнього сім'янина в 4-5 кл., формою реалізації якої є курс «Основи релігійної культури і світської етики», не першкоджає відсутності або співіснуванню певної кількості авторських програм з дошлюбної підготовки, розрахованих на старшокласників. Це свідчить про те, що незважаючи на теоретичні розробки, на практиці єдиної загальнодержавної концепції дошлюбної підготовки учнівської молоді не існує. Позитивним моментом, є те, що створюючи авторські програми, педагоги можуть повною мірою реалізувати власний потенціал, використовують інформацію щодо потреб кожного конкретного закладу шкільної освіти, враховують потреби, інтереси та очікування молоді даного шкільного коллективу, що підвищує рівень їх ефективності в процесі практичної діяльності. В свою чергу такі програми не йдуть в розріз із навчальною програмою, що існує на загальнодержавному рівні. Очевидним є зв'язок цих курсів з основною концепцією виховання, яка передбачає духовне і моральне становлення повноцінної та самобутньої особистості громадянина Росії. Наявність варіативної складової свідчить про існування певної демократичності викладання навчальних курсів в рамках освітнього стандарту Російської Федерації. В принципі, аналогічну тенденцію можна простежити на сьогоднішньому етапі і в Україні, де школи мають високий рівень самостійності у впровадженні частини обов'язкових та факультативних курсів в навчальний план.

Необхідно зазначити, що ключова роль освіти в Росії на етапі підготовки вчителів при впровадженні окремих курсів полягає в розробці нової парадигми, основою якої виступає підвищення професіоналізму. Прикладом позитивної практики є велика увага до особистої фахової компетенції вчителів, які читають курс ОРКСЕ. З метою забезпечення належної якості такої підготовки у січні 2012 року на базі Академії підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки працівників освіти було розпочато та продовжується донині підготовка спеціальних т'юторів, які після завершення курсу почали навчати педагогів в регіонах. Т'ютори не лише навчаються, надалі їх спілкування з Академією продовжується на постійній основі. Щороку випускаються програми роботи з т'юторами з метою вдосконалення професійних знань і вмінь учителів, надаються методичні рекомендації та перелік додаткової літератури, ведеться моніторинг духовно-морального розвитку і виховання молодших школярів. Отже, Міністерство освіти Російської Федерації створило професійну спільноту фахівців, які володіють достатньою кількістю знань, вмінь і навичок для читання курсу ОРКСЕ, який є першим кроком в плані підготовки учнівської молоді до майбутнього сімейного життя. Таким чином, підвищення професіоналізму педагогів, які читають курси, включені до федерального державного освітнього стандарту відбувається ґрунтовно і систематично, педагоги, які викладають регіональні програми навчаються епізодично, найчастіше перед початком впровадження курсу, а вчителі, які читають авторські курси повинні готуватися самостійно. Існує потужне методичне забезпечення для читання курсів, які викладаються на державному і регіональному рівнях, тоді як авторські програми значною мірою зорієнтовані на три основних джерела: під-

ручник І. Гребеннікова, програму Т. Флоренської та православні тексти [1].

Докладно проаналізувавши зміст значної кількості програм з дошлюбної підготовки для учнівської молоді різного віку, ми виявили певні тенденції. По-перше, більшість курсів орієнтовані на психолого-педагогічну та морально-етичну підготовку, менше уваги звертається на соціальні, економічні, здоров'язберігаючі, правові аспекти. На нашу думку, в змісті програм практично не представлена сексуальна та гендерна складові, як невід'ємні частини сімейного життя. Зважаючи на тривожну статистику домашнього насилля, варто було більше уваги приділити розгляду саме цих питань. Суттєва відмінність у підготовці до сімейного життя в Україні полягає в тому, що значна увага у вихованні приділяється формуванню гендерних ролей, їх мінливості та залежності від рівня розвитку суспільства. Зазначимо, що українські дослідниці Н. Гусак, Л. Яценко вважають, що підготовка старшокласників до сімейного життя повинна здійснюватися в процесі гендерного виховання. Основними соціальними інститутами, які повинні змінювати стереотипні уявлення про статево-рольові моделі поведінки учнів виступають саме сім'я і школа [9]. По-друге, значна кількість несистематизованих програм в школах РФ призводить до існування суперечностей в їх змісті, що може негативно впливати на учнів. Наприклад, в тексті програми МОСЖ стверджується, що існує лише одна форма існування сім'ї на все життя – патріархальна, моногамна і багатодітна, тоді як в курсі «Семьеведение» пропонується розповідати про різні форми співжиття, які існують в сучасному суспільстві, що підтверджується матеріалами ЗМІ. По-третє, організація дошлюбної підготовки відбувається через вивчення конкретних дисциплін, слабо виражений міждисциплінарний підхід, немає тісного зв'язку з матеріалами, які вивчаються на інших предметах. По-четверте, ефективна дошлюбна підготовка, на нашу думку, повинна здійснюватися згідно принципу концентричності. Проте, систематична підготовка до сімейного життя в дитячих садках ведеться лише в Пензенській області, дуже рідко в молодшій школі, в 4-5 класах читається курс ОРКСЕ, а в старших класах – курс є не обов'язковим, залежно від регіону та можливостей школи. Таким чином, вказані тенденції виявляють внутрішні суперечності, які існують при підготовці до сімейного життя в Росії та засвідчують необхідність розробки єдиної базової програми, яка б врахувала всі недоліки та прорахунки великої кількості існуючих програм. На нашу думку, це також було б корисно врахувати авторам подібної програми в Україні.

Очевидно, що описаний російський досвід переконує в доцільності та необхідності ґрунтовної підготовки викладачів для читання окремих курсів, з врахуванням сімейної ситуації, адаптуючи учнів до реалій сучасності, водночас готувати до того, що буде в подальшому сімейному житті. Технології підготовки вчителя повинні забезпечувати суб'єктну позицію того, кого навчають, в ході пізнавальної діяльності орієнтувати учнів на постійний саморозвиток. Цьому сприяє індивідуалізація педагогічної підготовки, в результаті якої майбутній вчитель працює за індивідуальною освітньою програмою, складає професійний автопортрет, вчиться формулювати і забезпечувати особисту педагогічну концепцію, стратегії і тактики професійної життєдіяльності.

Надзвичайно важливо використовувати в процесі дошлюбного виховання проективні технології, вчити майбутнього вчителя створювати проекти шкіл сьогоднішнього і завтрашнього дня, проектувати і будувати професійні стосунки. При цьому домінантою будь-якого проектування повинно бути покращення якості життя в цілому, життя дитини в сім'ї, майбутнього сімейного життя. Педагогічна освіта є необхідним засобом інтелектуального розвитку людства, гарантією його позитивного розвитку, а головним завданням вищої педагогічної школи є підготовка вчителя як індивідуальної та гармонійної особистості, з цілісним уявленням про професійну діяльність, який творчо та свідомо виконує свої професійні функції, підвищує науковий та професійний рівень.

Заслуговує на увагу досвід Росії щодо побудови просвітницької роботи в контексті дошлюбної підготовки підлітків з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями. Впровадження в навчально-виховний процес корекційних шкіл програм з етики і психології сімейного життя для дітей з обмеженими можливостями здоров'я передбачає формування уявлень про сім'ю, набуття навичок соціального спілкування, корекцію і розвиток мислення та емоційно-вольової сфери підлітків, застосування на практиці знань, умінь і навичок, які сприяють створенню міцної і дружної сім'ї. Зазначимо, що контингент учнів із врахуванням психофізіологічних особливостей в корекційній школі VIII виду м. Краснодара поділяють на чотири групи і, залежно від належності до певної групи, очікують від них різних результатів навчання, причому значна увага приділяється знанням і вмінням у практичній діяльності і повсякденному житті [6, с. 118]. Для включення та адаптації дітей з особливими потребами в повноцінне життя суспільства необхідна особлива увага, тому досвід Росії може сприяти подоланню труднощів на цьому шляху, розвитку нових форм освіти, розробці адекватного для інклюзивної освіти методичного забезпечення.

На наш погляд, визначальним завданням освіти XXI ст. у підготовці молоді до сімейного життя повинно бути подолання кризи культури, духовності, гуманізму шляхом побудови системи виховної роботи в школах, професійних закладах і ВНЗ, що, перш за все, позитивно вплине на шлюбно-сімейні стосунки. Це підтверджується наказом президента РФ від 31.12. 2015 р. N 683 «Про Стратегію національної безпеки Російської Федерації», де в пп.70, 76 зазначається, що з метою забезпечення національної безпеки повинна зростати роль школи у вихованні молоді як відповідальних громадян Росії на основі традиційних російських духовно-моральних і культурно-історичних цінностей. У п.79 загрозами безпеці названо розмивання цих цінностей, ослаблення єдності багатонаціонального російського народу шляхом зовнішньої культурної та інформаційної експансії, в тому числі через поширення низькоякісної продукції масової культури. Таким чином, традиційні «російські» цінності виступають не лише як засіб виховання чи підготовки до сімейного життя, а як «зброя» для захисту національної безпеки, яку держава при підтримці церкви намагається застосувати

в умовах протистояння та інформаційної блокади.

Особливо сильний вплив на формування особистості підростаючого покоління здатні надати ЗМІ, Інтернет, які пропонують молоді інформацію різного змісту та якості. У Росії є багато прикладів позитивного впливу медійних продуктів на молодь, проте вони не пов'язані з шкільними курсами. На сайті https://semya.tv/televidenie можна ознайомитися з особливостями стосунків подружжя, батьків і дітей, сімейного побуту, переглянути цікаві телепередачі про щасливі сім'ї, а також нетипові передачі - «Ідентичність батька», «Батько і моральні цінності».

Здійснений аналіз нами системи дошлюбної підготовки учнівської молоді в Росії також виявив ряд негативних тенденцій виховного процесу, якими можна вважати:

- деградацію духовних і моральних цінностей, зростання кількості «соціальних» сиріт, посилення негативних тенденцій у сфері шлюбно-сімейних стосунків як з об'єктивних, так і суб'єктивних причин, недостатню підготовку молоді до шлюбу і сімейного життя в рамках сучасної батьківської сім'ї;
- відсутність тісної роботи школи із спеціальними медичними, консультаційними центрами, службами для сім'ї і молоді, соціальними закладами;
- нерозвиненість правової та законодавчої бази, організаційної структури соціально-психологічної та соціально-педагогічної допомоги сім'ї;
- співіснування теоретичної моделі дошлюбної підготовки та її нереалізованість на практиці;
- відсутність цілісної системи дошлюбного виховання учнівської молоді в навчальних закладах з врахуванням вікових та статевих особливостей;
- невідповідність між науковими дослідженнями та практикою реалізації більшості курсів, зокрема, в практиці роботи не врахований гендерний підхід, орієнтований на формування і утвердження незалежних від статі можливостей для самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності;
- демотивованість суб'єктів виховної діяльності, які не вважають сімейні стосунки обов'язковою частиною свого майбутнього;
- збільшення діапазону негативних впливів соціуму на виховне середовище;
- розширення і якісна зміна інформаційного поля, в якому відбувається виховання майбутнього сім'янина, в результаті розвитку засобів масової інформації та комунікації, введення конституційної заборони на цензуру, відсутності громадського контролю над їх діяльністю;
- невизначеність ролі і місця релігійних конфесій у вихованні майбутнього сім'янина;
- економією часу і сил педагогічного колективу, оскільки більш «цінними» вважаються предмети, результати яких внесені до атестатів про середню освіту. Підтвердженням цьому є включення курсу «Семьеведение» (Республіка Татарстан) в навантаження учнів лише 10 класу, оскільки одинадцятикласники переважно зайняті підготовкою до здачі ЄДЕ. Як показала практика, проблемою також залишається пошук годин для курсу в спеціалізованих навчальних закладах та гімназіях.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. На сьогоднішньому етапі в шкільних закладах Російської Федерації активно популяризується та удосконалюється вироблена на основі теоретичних педагогічних студій та практичного досвіду структура дошлюбного виховання учнівської молоді, яка реалізується шляхом впровадження розроблених федеральних, регіональних та авторських програм підготовки російських школярів до сімейного життя. Проте, на практиці відсутні науково-обгрунтована стратегія і педагогічні умови реалізації цієї структури. Російська державна сімейна політика не носить системного характеру і за своїм змістом і наслідками не адекватна потребам ні сім'ї, ні держави. Не існує також безперервності і системності у дошлюбному вихованні, адже кожний навчальний заклад може самостійно приймати рішення щодо застосування тих чи інших складових педагогічної моделі.

Враховуючи особливості російського досвіду, можна запозичити ідеї, елементи з різноманітних факультативних програм, навчальних курсів, які пройшли апробацію за кордоном з метою покращення підготовки старшокласників до майбутнього сімейного життя і стану викладання цього курсу в Україні. Зважаючи на зарубіжний досвід, нам не слід забувати настанов класика української педагогіки В. Сухомлинського: «Честь, благородство, вірність, відданість любові – це сила, що об'єднує людей у найміцніший, нерозривний осередок – сім'ю» [8, с.149].

Список використаної літератури

1. Гирила О.С. Проблема коректного виховання майбутнього сім'янина в сфері шкільної освіти Російської Федерації // Вісник національного університету оборони України. Збірник наукових праць. – №2(33). – Київ, 2013. – С.47-52
2. Гирила О.С. Досвід Російської Федерації у навчанні вчителів для підготовки школярів до сімейного життя // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г.Сковороди. Збірник наукових праць. – Випуск 27. – Київ 2012. – С. 304 -310.
3. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]/ А.Я.Данилюк, А.М.Кондаков, В.А.Тишков. – М.: Просвещение. 2009. − 23 с. (Стандарты второго поколения)
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.edu-law.org.ua/2009/11/zakon-ukrainy-pro-osvitu.html
5. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14
6. Зритнева Е.И. Воспитание будущего семьянина в современной России : дис… доктора пед. наук: 13.00.01 / Елена Игоревна Зритнева − Ставрополь, 2006. − 466 с.
7. Концепция государственной семейной политики РФ на период до 2025 года [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://base.garant.ru/70188244/.
8. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр. тв.: У 5 т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1976. – С.149
9. Яценко Л.В. Педагогічні умови підготовки старшокласників до сімейного життя в процесі гендерного виховання: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Переяслав-Хмельницький педагогічний ун-т ім.Григорія Сковороди. — Переяслав-Хмельницький, 2006. — 312 арк.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2016 р.
Рецензент: канд.пед.наук, доц. Ярощук І.Д.

Гирила Ольга
преподаватель
кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации
Тернопольский национальный экономический университет
Тернополь, Украина

ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ ПОЗИТИВНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ И ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ ОТ НЕГАТИВА РОССИЙСКОГО ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Статья посвящена критическому анализу опыта Российской Федерации в подготовке молодежи к семейной жизни. Целью автора является изучение практики использования образовательных программ, практического опыта педагогов России в системе образования Украины путем выделения и анализа как положительного, так и отрицательного достояния организации добрачного воспитания учащейся молодежи на современном этапе развития этой страны. Особое внимание уделяется негативным тенденциям, от которых целесообразно позиционироваться украинской системе среднего образования.

Ключевые слова: учащаяся молодежь, система образования, добрачное воспитания, семейная жизнь, супруги.

Hyryla Olha
Lecturer
Department of Foreign Languages and Professional Communication
Ternopil National Economic University, Ternopil, Ukraine

EXTRAPOLATION OF POSITIVE ACHIEVEMENTS AND POSITIONING OF RUSSIAN NEGATIVE EXPERIENCE IN PREPARING PUPILS FOR FAMILY LIFE IN EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE

The article is devoted to critical analysis of the experience of the Russian Federation in preparing youth for family life. The aim of the author is to study the practice of using educational programs, practical experience of teachers in the educational system of Ukraine by the identification and analysis of both positive and negative legacy of premarital education for schoolchildren in the current development of the country. It has been concluded that the concept of identity formation of the future family member which is actively introduced in institutions of the secondary education has got many positive achievements that are appropriate to extrapolate to the Ukrainian educational system, but there are some drawbacks and negative trends on which it has to distance itself. It has been stated that at this stage in the school establishments of the Russian Federation it is actively popularized the structure of youth premarital education which is realized by implementing federal, regional and copyright training programs for preparing Russian pupils to family life on the basis of theoretical pedagogical studies and practical experience.

Key words: pupils, educational system, premarital education, family life, marriage.

УДК 372.881.111.1

Годованець Наталія Іванівна
кандидат філософських наук, доцент
Леган Вікторія Петрівна
викладач

кафедра іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена когнітивно-комунікативному підходу навчання іноземної мови. Окреслюються основні принципи та концептуальні засади даного підходу. Розглядаються можливості застосування когнітивно-комунікативного підходу до навчання професійно-орієнтованого читання та анотування іноземною мовою. Важливим є використання автентичного матеріалу (оригінальні тексти з періодичних видань, монографій, підручників, довідників та інших іншомовних джерел).

Ключові слова: іноземна мова, когнітивно-комунікативний підхід, принципи, читання, навчання.

Постановка та обґрунтування актуальності теми. У сучасних умовах іноземну мову трактують як засіб спілкування та залучення до культури іншого народу. Розширення зв'язків України із зарубіжними країнами підвищує вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Виникає гостра потреба у фахівцях, які мають не лише високий рівень знань та вмінь за фахом, але й добре володіють іноземною мовою. Майже половина студентів не вміє прогнозувати лексичний матеріал під час побудови власних висловлювань, не може асоціювати словесні пари тематично пов'язаних слів. Це призводить до невміння висловлюватися логічно та грамотно, аргументувати свою думку, спонтанно підтримати розмову або вести дискусію. Саме когнітивний підхід у навчанні зможе зробити комунікативну методику більш динамічною і надасть новий імпульс для поновлення методичної думки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою використання цього підходу у навчанні іноземної мови займалися багато вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: Т.Балихіна, Г.Барабанова, І.Бім, М.Бородуліна, І.Зимня, С.Зонтова, І.Ігнатова, С.Ніколаєва, Я.Проскуркіна, Т.Самосенкова, Ю.Ситнов, С.Шатілов, А.Щепілова, A.Chamot, A.Johns, W.M.Rivers та інші.

Когнітивний підхід у своїх роботах розвиває С.Шатілов. Він запропонував комунікативно-когнітивну та культурно-країнознавчу концепцію навчання іноземних мов. Комунікативний компонент цієї концепції автор розглядає через технології навчання, які повинні забезпечувати інтерактивне, особистісно-мотиваційне спілкування студентів на уроці з іноземної мови. Когнітивний компонент передбачає усвідомлене засвоєння студентами культурно-країнознавчих відомостей та мовного матеріалу. На думку С.Шатілова та його послідовників, когнітивно-комунікативне навчання іноземних мов дає змогу найповніше реалізувати освітньо-виховний потенціал предмета [7].

Метою даної статті є аналіз змісту когнітивно-комунікативної методики, яку доцільно застосовувати на заняттях з іноземної мови для ефективного навчання студентів.

Виклад основного матеріалу. Основою створення комунікативно-когнітивного підходу стали комунікативний підхід, комунікативний метод та когнітивний підхід. Когнітивний підхід – це теорія навчання іноземних мов, розроблена на основі когнітивної психології. Відносно навчання іноземної мови когнітивізм означає, що вивчення того чи іншого лінгвістичного явища повинно спиратися на розумові процеси і дії, що лежать в основі розуміння і використання цього явища у мовленні [3].

І.Колеснікова виділяє такі рівні когнітивності: рівень правила (виконання мовленнєвих дій згідно правила); рівень значення (усвідомлення і розуміння значення лексичних одиниць, що вивчаються); рівень виконання мовленнєвої діяльності (яким чином будується висловлювання, з чого починається, чим закінчується, які аргументи наводяться); соціальний рівень (усвідомлення функції висловлювання (прохання, порада, заперечення тощо); культурологічний рівень (усвідомлення того, наскільки інформація, що повідомляється, відповідає культурним нормам носіїв мов); когнітивний стиль роботи студентів (усвідомлення студентом того, як він/вона навчається, які прийоми використовує, оцінка їх ефективності, а також самооцінка рівня володіння мови [3, с.198].

Проблема навчання іноземних мов розглядається не як навчання власне лінгвістичних знань, а як трансляція знань про світ. Розглядаючи когнітивний аспект оволодіння іноземної мовою, О.Леонтьєв підкреслює, що опановуючи іноземну мову, ми одночасно засвоюємо властивий відповідному народу образ світу, те чи інше бачення світу через призму національної культури, одним із важливіших компонентів якої є мова. На думку О.Леонтьєва, основне завдання оволодіння іноземною мовою в когнітивному аспекті полягає в тому, щоб навчитися здійснювати орієнтування так, як це робить носій мови [4, с.225].

В основі процесу пізнання та, відповідно, й в основі комунікативно-когнітивного підходу лежить активність особистості. Когнітивний підхід до навчання реалізується в тому випадку, коли відбувається заміна суб'єктно-об'єктних відносин на суб'єктно-об'єктну взаємодію, тобто коли студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. Під час когнітивного підходу людина, яку навчають, є центром освітнього процесу, є особистістю, що мисліть, яка активно переробляє інформацію [8, с.65].

У процесі розроблення когнітивно-комунікатив-

© Годованець Н.І., Леган В.П.

ного методу має бути враховано п'ять концептуальних засад:

- *інтегрування навчального матеріалу*, що найбільш адекватно відображає ідею формування цілісного уявлення учнів про навколишнє середовище, а отже, ідею ефективного формування їхнього наукового середовища;
- структурування навчального матеріалу слід здійснювати з позиції *диференціації*, що є найбільш перспективним під час поглибленого вивчення учнями навчального матеріалу чи дослідження й охорони певних об'єктів та явищ навколишнього середовища;
- *міжпредметний підхід* у конструюванні змісту навчального та виховного матеріалу, що дає змогу об'єднати начальні предмети в уніфіковану навчально-виховну систему, завдяки чому долається розрив між природничими і гуманітарними циклами навчальних предметів;
- *індивідуалізація* навчально-виховного процесу;
- *діяльнісний підхід*, основною метою якого є формування наукового світогляду, високої духовності та моральних якостей особистості, сприяння професійній орієнтації і самореалізації у складному, багатогранному соціокультурному середовищі [5, с.21-22].

О.І.Вовк висуває такі основні принципи комунікативно-когнітивного підходу: 1)навчання іноземної мови (далі ІМ) у процесі когнітивно-комунікативної діяльності; 2)стимулювання мовленнєво-розумової активності суб'єктів пізнання; 3)створення автентичних умов їхньої соціалізації; 4)урахування індивідуальних пізнавальних стилів і навчальних стратегій; 5)розвиток і розширення простору знання; 6)становлення мовної особистості; 7)формування картини світу; 8)розвиток множинного інтелекту; 9)контекстуальність комунікативно-когнітивної діяльності; 10)розвиток критичного мислення; 11)становлення здатності до концептуального структурування інформації [2, с.164].

Значне місце у вивченні іноземної мови відводиться умінню вільно читати іншомовну літературу з метою отримання різноманітної інформації. А.Джонс виділяє п'ять ключових понять, що характеризують когнітивний підхід до навчання читання в цілому: схеми, інтерактивність, значеннєва обробка тексту, набір читацьких стратегій, метакогнітивна усвідомленість [1, с.95]. Ефективність когнітивно-комунікативної методики навчання читання забезпечується комплексом вправ, у якому враховуються індивідуально-особистісні характеристики, когнітивні стилі та стратегії студентів. За допомогою когнітивно-комунікативної методики навчання читання іноземною мовою можна скоротити шлях оволодіння великим об'ємом професійно-орієнтованої іншомовної інформації, яка необхідна студенту.

Когнітивно-комунікативний підхід розглядає текст як єдність комунікації і когніції. Таке читання вимагає від студента не лише вміння читати взагалі, а читати з метою подальшого використання інформації тексту для написання анотації, переказу в аудиторії, складання плану або цитування в науковому дослідженні, тобто «зрілого» читання [1, с.183].

Спираючись на дослідження Г.Барабанової, ми можемо визначити, що професійно спрямоване навчання читання включає такі етапи: 1) передтекстове введення мовного матеріалу, комунікативним завданням якого є формування тематичного термінологічного мінімуму; 2) самостійне читання автентичного навчального тексту та аудиторне читання тексту, що супроводжується виконанням серії післятекстових вправ; комунікативне завдання: смислове сприйняття прочитаного; 3) робота над функціонально-композиційною структурою тексту, комунікативним завданням якої є глибинне розуміння прочитаного; 4) обговорення у парах, групах або мікрогрупах прочитаного матеріалу з використанням активних, інтерактивних та креативних методів навчання (наприклад, методу дискусії, методу рольових та ділових ігор, методу мозкового штурму, кейс-методу, проектної методики) для перевірки результатів засвоєння матеріалу [1].

Навчання анотуванню повинно бути спрямоване на вироблення навичок та вмінь оформлення отриманої інформації. До найбільш вагомих принципів когнітивно-комунікативно підходу відносяться: принцип цілісного сприйняття тексту; принцип функціональності; принцип професійної орієнтації та тематичної серійності; принцип інтегративної мовленнєвої діяльності; принцип системності; принцип формування стратегій навчальної діяльності. Основним методичним принципом при навчанні анотуванню вважається принцип цілісного сприйняття тексту. Когнітивна психологія доводить, що сприймати інформацію легше, якщо студент уявляє, що саме він буде вивчати [6, с.17].

Для навчання анотуванню професійних текстів виділяють наступні навчальні стратегії: визначення функціонального типу тексту, пошук інформативних складових, складання текстової матриці та формування концепту тексту. Комунікативні стратегії – це узагальнення інформації в формі анотації і критичне розуміння тексту [1, с.105].

Необхідність застосування когнітивно-комунікативного підходу при навчанні студентів іноземної мови обумовлено сучасними вимогами до організації навчального процесу у відповідності з урахуванням психічних особливостей та пізнавальних інтересів студентів, до розвитку в них адекватного уявлення про систему мови, яка вивчається та здатності до реального спілкування в іноземному середовищі.

Висновок. Отже, навчання іноземної мови з використанням комунікативно-когнітивного підходу відповідає основному принципу інтерактивності навчання, оскільки забезпечує організацію навчально-мовленнєвої взаємодії студентів як послідовності інтерактивних вправ у професійно значущих контекстах і ситуаціях. Завдання викладача – забезпечити наявність відповідного контексту на заняттях шляхом постійного створення ситуацій професійного спілкування, заохочувати студентів до активної участі в діалогах, підтримувати ініціативу й розвивати навички інтерактивного навчання.

Список використаної літератури

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія / Г.В.Барабанова. – К.: Фірма "Інкос", 2005. – 315 с.

2. Вовк О.І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти / О.І.Вовк. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2013. – 500 с.
3. Колесникова И. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Колесникова, О.Долгина. – СПб.: Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ, 2008. – 223 с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
5. Пустовіт Г.П. Концептуальні засади модернізації змісту сучасної позашкільної освіти і виховання учнів / Г.П.Пустовіт // Рідна мова. – 2010. – № 10. – С.21-22
6. Солсо Р. Когнитивная психология / Р.Солсо. – СПб.: Питер, 2006. – 588 с.
7. Черпак О. Когнітивно-комунікативний метод навчання іноземної мови у ВНЗ [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/994>
8. Anderson R.C. Readings in the psychology of cognition [Text] / R.C.Anderson, D.P.Ausubel. – Holt, Rinehart and Winston, 1965. – Original from the University of Michigan Digitized Jun 13, 2006. – 690 p.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2016 р.

Годованец Наталья
кандидат философских наук, доцент
Леган Виктория
преподаватель

кафедра иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена когнитивно-коммуникативному подходу обучения иностранного языка. Определяются основные принципы и концептуальные основы данного подхода. Рассматриваются возможности применения когнитивно-коммуникативного подхода к обучению профессионально-ориентированного чтения и аннотирования на иностранном языке. Важным является использование аутентичного материала (оригинальные тексты из периодических изданий, монографий, учебников, справочников и других иностранных источников).

Ключевые слова: иностранный язык, когнитивно-коммуникативный подход, принципы, чтение, обучение.

Hodovanets Nataliya
Candidate of Philosophical Sciences, Assistant Professor
Lehan Viktoriia
Lecturer

Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

COGNITIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article is devoted to the cognitive and communicative approach in foreign language teaching. The basic principles and conceptual bases of this approach are defined. In the course of development of the cognitive and communicative method five conceptual bases have to be considered: integration of educational material that most adequately reflects the idea of forming a holistic view of students about the environment and, therefore, the idea of effective formation of their scientific environment; structuring the training material should be made from a position of differentiation, what is the most perspective during profound studying by students of a training material or research and protection of certain objects and the phenomena of environment; interdisciplinary approach in designing of content of training and educational material that allows to unite subjects in the unified teaching and educational system thanks to what the gap between natural and humanitarian cycles of subjects is overcome; individualization of teaching and educational process; activity approach which main objective is formation of scientific outlook, high spirituality and moral qualities of the personality, assistance of vocational guidance and self-realization in the difficult, many-sided sociocultural environment..

Key words: foreign language, cognitive-communicative approach, principles, reading, learning.

УДК 378.148+ 364.4(73:410)

Горішна Надія Мирославівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Слозанська Ганна Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ПРОГРАМИ ПОДВІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Стаття присвячена дослідженню зарубіжного досвіду розробки та реалізації програм подвійних спеціальностей із соціальної роботи. Це питання є особливо актуальним у контексті реформи вищої освіти України і становища освітніх програм із соціальної роботи у результаті оптимізації галузей знань і злиття соціальної педагогіки і соціальної роботи в одну спеціальність – соціальну роботу. У статті проаналізовано переваги і недоліки програм подвійних спеціальностей у сфері соціальної роботи у США і Великобританії.

Ключові слова: програми подвійних спеціальностей, спільні програми, міждисциплінарні програми, підготовка соціальних працівників, соціальна робота.

Вступ. Будучи частиною національної системи освіти, система підготовки фахівців із соціальної роботи зазнає впливу реформ, метою яких є забезпечення її привабливості, конкурентоспроможності та інтеграції у європейський та світовий освітній простір [1]. З метою реорганізації вітчизняної освітньої системи за західним зразком Кабінетом Міністрів України був затверджений новий перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [4]. Згідно з цим документом «Соціальну роботу» виокремлено як окрему галузь знань (шифр 23), в структурі якої виділено дві спеціальності «Соціальна робота» (231 – код спеціальності) та «Соціальне забезпечення» (232 – код спеціальності) [4]. Визнання «Соціальної роботи» як окремої галузі знань та спеціальності створює можливості для її подальшого розвитку як виду професійної діяльності, академічної та наукової спеціальності, участі студентів українських ЗВО у програмах академічної мобільності та їх працевлаштування на вітчизняному та міжнародному ринках праці.

Проте скорочення переліку галузей знань і спеціальностей, матиме й певні негативні наслідки. Мова іде про «зникнення» із переліку спеціальностей «Соціальної педагогіки». Згідно даних, поданих у «Таблиці відповідності Переліку напрямів і спеціальностей за якими здійснювалася підготовка здобувачів вищої освіти до 2015 року і Переліку галузей знань і спеціальностей за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти з 2015 року» спеціальності «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота» злилися в одну – «Соціальну роботу» [7].

Результати веб пошуку, засвідчили, що на кінець 2015 року в Україні підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр» за спеціальністю «Соціальна робота» здійснювали 100 навчальних закладів, за спеціальністю «Соціальна педагогіка» – 88. У 18 ЗВО фахівців обох спеціальностей готували на рівні бакалаврату, у 8 – на рівні магістратури. У ситуації, що склалася, заклади, які здійснювали підготовку фахівців за спеціальністю «Соціальна педагогіка», повинні або закрити ці програми, або пройти їх ліцензування за спеціальністю «Соціальна робота». Таким чином, на кінець 2016 року кількість освітніх програм із соціальної роботи може зрости вдвічі, що у перспективі призведе до перенасичення ринку праці відповідними фахівцями.

Заклади, які пропонуватимуть програми із соціальної роботи, матимуть проблеми із скороченням чисельності студентів і викладачів та зменшенням фінансування. Названі перспективи змушують ЗВО шукати ефективні рішення у відповідь на нові виклики. Одним із шляхів зменшення негативних наслідків реформ на систему підготовки соціальних працівників є впровадження освітніх програм подвійних спеціальностей. Результати аналізу інформації, поданої на веб-сторінках навчальних закладів, які здійснюють підготовку за спеціальністю «Соціальна робота» засвідчили, що на сьогодні в Україні не діє жодна така програма. Новий Закон України «Про вищу освіту» забезпечує можливості для розробки та реалізації таких програм завдяки наданню ЗВО більшої автономії у сфері освітньої політики, розширенню можливостей та диверсифікації шляхів отримання освіти.

Впровадження програм подвійних спеціальностей відповідає також вимогам практики соціальної роботи та потребам сучасного ринку праці у фахівцях, чиї компетенції можуть використовуватись у декількох секторах. Поєднання підготовки із соціальної роботи з іншими галузями знань в рамках освітніх програм на рівні бакалаврату або бакалаврату та магістратури практикується у різних країнах світу, зокрема у США та Великобританії. ЗВО ініціюють впровадження програм подвійних спеціальностей між факультетами і школами з метою сприяння академічній колегіальності та реалізації міждисциплінарної співпраці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші опубліковані дослідження у сфері подвійних спеціальностей аналізують можливості поєднання різних галузей знань із соціальною роботою [12], досліджують процес соціалізації і професійний статус випускників освітніх програм подвійних спеціальностей [16]. Подальші праці вивчають мотивацію, очікування та досвід [17], задоволеність кар'єрою [18] випускників. Деякі дослідження розкривають виклики,

© Горішна Н.М., Слозанська Г.І.

пов'язані із розробкою та реалізацією освітніх програм подвійних спеціальностей, таких як труднощі із професійною ідентифікацією студентів [10], різними ціннісними орієнтаціями професій, які можуть породжувати конфлікти у професійній діяльності [22].

Результати більшості досліджень свідчать, що здобуття подвійних спеціальностей сприяє розвитку критичного підходу до практичної діяльності та появі фахівців з новою професійною ідентичністю, перед якими відкриваються ширші перспективи кар'єрного зростання. Автори кількох досліджень, загалом висловлюючись на користь таких програм, застерігають, що їх розробка потребує значних зусиль і часу, а реалізація може зустріти певний опір [15].

Окремі аспекти функціонування програм подвійних спеціальностей із соціальної роботи за кордоном розкривають дослідження вітчизняних вчених [3; 5; 6]. Проте зарубіжний досвід розробки і реалізації цих програм є недостатньо вивченим. Дане дослідження має ознайомлювальний характер. Його **метою** є ознайомлення вітчизняних закладів вищої освіти із перевагами, а також труднощами, пов'язаними із розробкою і впровадженням освітніх програм подвійних спеціальностей на основі аналізу досвіду США та Великобританії. **Завдання** дослідження включають: дослідити виклики, які постають перед закладами вищої освіти України під впливом реформування системи вищої освіти; проаналізувати досвід університетів та коледжів США і Великобританії у розробці та управлінні програмами подвійних спеціальностей у сфері соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу літератури свідчать про вживання в англомовних джерелах різних термінів для позначення освітніх програм подвійних спеціальностей та дипломів, які вони дають можливість здобути: «програми подвійних дипломів» (англ. «dual degree programs» та «спільні програми» (англ. «joint programs»). Програми подвійних дипломів визначають як програми, які пропонують навчання для здобуття двох спеціальностей/дипломів на тому самому освітньо-кваліфікаційному рівні, але з різних галузей знань, наприклад, магістра соціальної роботи і магістра громадського здоров'я [14, с. 85].

Спільні програми дають можливість здобуття магістерського та докторського ступенів, наприклад, магістра психології та доктора філософії із соціальної роботи за освітньою програмою, що діє в одному навчальному закладі між його різними підрозділами, або між структурними підрозділами двох різних закладів вищої освіти. Навчаючись за такими програмами, студенти, як правило, отримують один диплом – доктора наук, а здобуття ступеня магістра є лише етапом на шляху до його присудження [14, с. 86].

Результати аналізу літератури свідчать, що найбільш загальним поняттям, яке вживається для або замість «програм подвійних дипломів» та «спільних програм» є «міждисциплінарні програми». Їх визначають як «освітні програми, у яких представники двох або більше професій навчаються разом, один від одного та один про одного, щоб вдосконалити міжпрофесійну взаємодію та якість надання послуг» [11, с. 11]. Акцент при цьому ставиться на процесі і результатах, а не на рівнях підготовки чи типі диплому.

Незважаючи на різні підходи до визначення освітніх програм, які дозволяють поєднувати здобуття двох спеціальностей, у даному дослідженні вважаємо за доцільне використання поняття «програми подвійних спеціальностей» по відношенню до програм, які пропонують навчання соціальній роботі та іншій спеціальності на одному освітньо-кваліфікаційному рівні (бакалавра або магістра).

У США програми подвійних спеціальностей не є новим явищем у системі підготовки соціальних працівників, але вони привертають все більшу увагу університетів і студентів, як такі, що найбільшою мірою відповідають міждисциплінарному характеру професії. Статистичні дані Ради з освіти у соціальній роботі свідчать про зростання кількості шкіл, які пропонують програми подвійних спеціальностей з 162 у 2007 році до 223 у 2014 році [8; 9]. Найчастіше такі програми пропонують поєднання ступеня магістра із соціальної роботи із ступенями магістра права (27,3%) і громадського здоров'я (14,5%) [8]. Серед інших поєднань, які часто зустрічаються у тандемі з ступенем магістра соціальної роботи протягом останніх років є теологія, бізнес управління, освіта, урбаністика, міжнародні студії, кримінологія [8; 9].

У США більшість програм подвійних спеціальностей пропонуються факультетами, школами або коледжами, які є складовими одного навчального закладу. Невелика кількість програм подвійних дипломів координуються між університетами, тому інколи їх називають «кооперативні подвійні дипломи» [14, с. 86]. Студенти, які виявляють бажання здобути дві спеціальності одночасно, повинні пройти відбір на обидві програми окремо і задовільнити критерії відбору кожної з них. Вступ на одну з програм не залежить від іншої та не гарантує прийому на іншу.

Студенти програм подвійних спеціальностей повинні опанувати основні навчальні курси обох освітніх програм. Як правило, тривалість навчання у магістратурі становить 3 роки, окрім тих програм, які діють у партнерстві з юридичними школами; термін навчання на них – 4 роки. Зазвичай протягом першого року вивчають курси однієї спеціальності, а протягом другого – іншої, третій рік ділиться між обома. У більшості програм подвійних дипломів студенти можуть обирати спеціалізацію у рамках однієї з професій. Наприклад, магістерська програма із соціальної роботи та громадського здоров'я в університеті Джорджія пропонує дві спеціалізації із соціальної роботи (клінічна практика та розвиток та розширення можливостей громад) та дві – із громадського здоров'я (пропаганда здорового способу життя і геронтологія) [23].

Кількість кредитів і їх розподіл між двома спеціальностями узгоджується між навчальними закладами або їх структурними підрозділами, але загальна кількість кредитів завжди є меншою, аніж це було б необхідно для здобуття двох спеціальностей окремо. Кожна школа зараховує певну кількість кредитів з іншої, щоб заощадити час і кошти студентів. Таке взаємне кредитування суттєво скорочує час і заощаджує кошти, необхідні для здобуття двох спеціальностей окремо. Наприклад, щоб здобути ступінь магістра із соціальної роботи та громадського здоров'я в університеті Джорджія необхідно 90 кредитів: 45 кредитів із соціальної роботи, 30 – з громадського здоров'я, 15 кредитів – взаємно перезараховуються [23].

У Великобританії за даними Ради з професій у сфері здоров'я і догляду (Health and Care Professions Council) – органу, який здійснює законодавче регулювання соціальних працівників в Англії, у 2015 році в країні діяло 221 акредитована програма із соціальної роботи у 78 навчальних закладів. У 63% з них діяли і бакалаврські, і магістерські програми, у 24 – лише бакалаврські, у 13 – лише магістерські [20].

Програми подвійних спеціальностей у цій країні не такі популярні як у США, принаймні у сфері підготовки соціальних працівників. Перші програми, які пропонували одночасне здобуття фаху «медична сестра по роботі з інвалідами» та «соціальний працівник» у 1980-х роках, коли почали масово закривались лікарні тривалого перебування для людей з обмеженими можливостями [10, с. 396]. У 2012 році у Великобританії діяло 10 міждисциплінарних програм у 7 навчальних закладах. Проте станом на вересень 2015 року кількість таких програм становила 2 [21, с. 45]. Рада з професій у сфері здоров'я і догляду запевняє, що усі програми відповідали стандартам підготовки соціальних працівників (дана організація не регулює підготовку медсестер), проте вони були закриті за ініціативою навчальних закладів [21, с. 45].

Аналіз інформації, поданої на веб-сайтах програм свідчить, що структура цих програм є іншою, ніж у США. У Великобританії міждисциплінарні програми пропонуються різними факультетами одного навчального закладу. Вони мають інтегрований навчальний план, а по їх завершенню випускники отримують один диплом. Навчальний час ділиться порівну між двома факультетами. Усі курси складаються з інтегрованих модулів із соціальної роботи та медсестринства. Протягом першого року студенти вивчають теоретичні курси. 50% навчального часу другого року навчання відводиться на практичну підготовку у медичній і соціальній сферах. Третій рік навчання завершується 20-ти тижневою інтегрованою практичною підготовкою, яка передбачає взаємодію фахівців соціальної роботи та охорони здоров'я [13].

Результати дослідження програм подвійних спеціальностей у США та Великобританії дають підстави для наступних висновків.

В обох країнах існує недостатня чіткість у розмежування між поняттями «програм подвійних спеціальностей» та «спільних програм». У США основні відмінність між ними стосується кількості і типів дипломів, які отримують випускники; у Великобританії ця відмінність є менш очевидною. У США, на відміну від Великобританії існує велика кількість і розмаїття програм, які дають можливість поєднати соціальну роботу та іншу спеціальність; у Великобританії така можливість обмежується отриманням спеціальності «Медична сестра».

Програми подвійних дипломів містять як переваги, так і труднощі для їх опанування студентами. Переваги навчання за цими програмами включають: більш ефективне і свідоме виконання професійних завдань у результаті залучення до міждисциплінарної діяльності та міжпрофесійної взаємодії; менші затрати часу і коштів, аніж для здобуття двох спеціальностей послідовно; вищі шансів випускників на працевлаштування. Виклики, що асоціюються з програмами подвійних спеціальностей, пов'язані із: необхідністю інвестування більших затрат часу і коштів для здобуття двох спеціальностей у порівнянні з однією; наявністю у студентів певних особистісних якостей, таких як вмотиваність, відповідальність, організованість, а також вмінь будувати відносини з одногрупниками у кожній з програм.

Заклади вищої освіти, які пропонують програми подвійних спеціальностей також можуть стикатися з деякими труднощами і ризиками: необхідність досягнення партнерської згоди щодо багатьох важливих питань, таких як вступні вимоги, процедура вступу, структура навчального плану, зміст і тривалість програми тощо; неможливістю реалізації програми у випадку порушення досягнутих домовленостей або відмови партнера від участі у програмі; організація практик у відповідності до специфіки програми.

Перспективи подальших досліджень стосуються вивчення потреб ринку праці у підготовці фахівців із соціальної роботи за подвійними спеціальностями, визначення та обґрунтування найбільш оптимальних поєднань, аналіз законодавчого поля щодо можливостей реалізації відповідних програм.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07. 2014 № 1556-VII. [Електронний ресурс]. – <http://zakon4. rada. gov. ua/laws/show/1556-18>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
2. Калхун К. Університет у кризі? / Крейг Калхун // Спільне: журнал соціальної критики. – 2011. – № 3. – С. 8-18.
3. Пічкар О.П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олена Павлівна Пічкар ; ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29.04. 2014 № 266. [Електронний ресурс]. – <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
5. Слозанська, Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Ганна Іванівна Слозанська ; ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 20 с.
6. Собчак Н.М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : Дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / Собчак Надія Мирославівна ; Тернопільський державний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2004. – 351 арк.
7. Таблиця відповідності «Переліку напрямів, за якими здійснювалася підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра». [Електронний ресурс]. – <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/11/17/zatverdzheno-tabliczyu-vidpovidnosti-pereliku/>. − Загол. з екрану. − Мова укр.
8. 2007 Statistics on Social Work Education in the United States: A Summary. [Електронний ресурс]. – <http://www.cswe.org/CentersInitiatives/DataStatistics/ProgramData/52533.aspx>. − Загол. з екрану. − Мова англ.
9. 2014 Annual Statistics on Social Work Education in the United States. Council on Social Work Education. [Електронний ресурс]. – <http://www.cswe.org/File.aspx?id=82845>. − Загол. з екрану. − Мова англ.
10. Davis J. The joint practitioner: a new concept in professional training / J. Davis, P. Rendell, D. Sims // Journal of Interprofessional Care, 1999 – №13 (4). – P. 395–404.
11. Freeth D. Effective interprofessional education: Development, delivery, evaluation / D. Freeth, M. Hammick, S. Reeves, I. Koppel, H. Barr. – Oxford : Blackwell, 2005 – 18 p. – P. 11.

12. Hartford M.E. The MSW-MPA dual degree program in gerontology: A new model for the preparation of social work administrators / M.E. Hartford // Journal of Education for Social Work, 1976. – №12(3). – P. 51-58.
13. Integrated Practice in Learning Disabilities Nursing and Social WorkBSc (Hons) [Електронний ресурс]. – <http://www.salford.ac.uk/datasources/a-z-courses-folder/ug-courses/integrated-practice-in-learning-disabilities-nursing-and-social-work>. − Загол. з екрану. − Мова англ.
14. Jayaratne S. Dual degree programs / S. Jayaratne // Encyclopedia of social work (20th ed). – New York : NASW Press and Oxford University Press, 2008. – Vol. 2. – P. 85-89.
15. Johnston G. Interprofessional learning modules atDalhousie University / G.Johnston, S. Banks // Journal of Health Administration Education, 2000. – №18(4). – P. 407–427.
16. McClelland R. Joint degrees: Do they strengthen or weaken the profession? / R.McClelland // Journal of Social Work Education, 1985. – № 21(1). – P. 20-26.
17. Nelson-Becker H. B. Does a dual degree make a difference in social work: An empirical study / H. B. Nelson-Becker // Journal of Religion and Spirituality in Social Work, 2005. – №24. – P. 111-124.
18. Ruth, B. J. Social Work and Public Health: Comparing graduates from a dual-degree program / B. J. Ruth, J. Wyatt, E. Chaisson, S. M. Geron, J. Bachman // Journal of Social Work Education, 2006. – №42. – P. 429-439.
19. Sheffield Hallam University. BSc (Honours) Applied Nursing (Learning Disability) and Generic Social Work [Електронний ресурс]. – <http://www.shu.ac.uk/prospectus/course/518/>. − Загол. з екрану. − Мова англ.
20. Social work education in England. The Health and Care Professions Council. [Електронний ресурс]. – <http://www.hpc-uk.org/assets/documents/10004ED2SocialworkinEnglandreport-FINAL.pdf>. − Загол. з екрану. − Мова англ.
21. Social work education in England: review of the approval process 2012-15. The Health and Care Professions Council, 2016. – London. – 47 p.
22. Trevillion S. Utopianism and pragmatism in interprofessional education / S. Trevillion, L. Bedford // Social Work Education, 2003. – №22(2). – P. 215–227.
23. University of Georgia School of Social Work. MSW-MPH Course Requirements Summary. [Електронний ресурс]. – <http://ssw.uga.edu/pdf/academics/mswmph/MSW-MPH_Course_Requirements_Summary.pdf>. − Загол. з екрану. − Мова англ.

Стаття надійшла до редакції 10.05.2016 р.

Горишная Надежда
кандидат педагогических наук, доцент
Слозанська Анна
кандидат педагогических наук, доцент

кафедра социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка, Тернополь, Украина

ПРОГРАММЫ ДВОЙНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: АНАЛИЗ ОПЫТА США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Статья посвящена исследованию зарубежного опыта разработки и реализации программ двойных специальностей по социальной работе. Этот вопрос особенно актуален в контексте реформы высшего образования Украины и положения образовательных программ по социальной работе в результате оптимизации отраслей знаний и слияния социальной педагогики и социальной работы в одну специальность – социальную работу. В статье проанализированы преимущества и недостатки программ двойных специальностей в сфере социальной работы в США и Великобритании.

Ключевые слова: программы двойных специальностей, совместные программы, междисциплинарные программы, подготовка социальных работников, социальная работа.

Horishna Nadia
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Slozanska Hanna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor

Social Pedagogy and Social Work Department
Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogic University, Ternopil, Ukraine

DUAL DEGREE PROGRAMS IN SOCIAL WORK: ANALYSIS OF THE USA AND GREAT BRITAIN EXPERIENCE

The paper analyses the key issues and potential challenges the higher education reform in Ukraine presents for social work education. It was found out that along with positive long term effects on the institutions' autonomy and management, assurance of quality of education, integration into the European and international higher education area, there are also decisions that put social work programs in a situation of competition for students at least, if not threaten their existence. Dual degree programs in the USA and Great Britain were examined to determine their potential benefits and disadvantages and see whether and how they can be developed and established in Ukraine. The paper proves that benefits of dual degree programs are numerous: while studying students can be involved in interdisciplinary activities, gain other professions' perspectives and share social work's perspectives with others; two degrees pursued in parallel can be earned in less time than if they were earned separately; dual degrees can offer graduates more options for their careers. Despite the benefits there are also the challenges of a dual degree programs: students are to invest more time and money to complete a dual degree program than needed to get an MSW alone; to complete the requirements for both degrees they should be more committed, more motivated, and more organized.

Key words: dual degree programs, joint programs, interdisciplinary programs, social workers' training, social work.

УДК 61.007.2:378.147(045)

Гуменна Іванна Романівна
здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук
кафедра іноземних мов
Тернопільський державний медичний університет імені І.Я.Горбачевського
м.Тернопіль, Україна

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури розглядається сутність поняття «готовність». Охарактеризовано компоненти готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, дієвий, особистісно-розвивальний, котрі визначаються за чітко окресленими критеріями та показниками. Обґрунтовано доцільність формування високого рівня готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації в контексті фахової підготовки. Визначено суть і структуру готовності студентів до професійної комунікації.

Ключові слова: готовність до професійної комунікації, структура, компоненти, критерії, показники, рівні.

Вступ. Комунікативна взаємодія є невід'ємною частиною медичної діяльності. Необхідність підвищення рівня комунікативної підготовки майбутніх лікарів у ВМНЗ актуалізує проблему формування їх готовності до професійної комунікації, комунікативного самовдосконалення та розвитку. Відтак, виникає необхідність визначення структури готовності студентів до професійної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз науково-педагогічних досліджень засвідчує, що науковці розглядають готовність результатом процесу підготовки студентів до визначеної діяльності (професійної, комунікативної тощо). Тому в науково-педагогічній літературі все частіше зосереджується увага на проблемі вивчення готовності студентів у різних аспектах її змісту і структури. Однак єдиного, уніфікованого розуміння даного поняття досі не встановлено. Кожен автор дає власне визначення цього терміну у відповідності до досліджуваної проблеми.

Аналіз наукових джерел з питань підготовки фахівців у вищій школі засвідчив, що поняття «готовність» розглядається науковцями як здатність виконувати певні дії для досягнення визначених цілей [8]. У контексті підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності готовність пояснюють як цілеспрямований вияв особистісних якостей студентів, безпосередньо важливих для обраної професії; налаштованість на професійну діяльність, що зумовлюється мотивами та психологічними особливостями [1, с 60-61]. Дослідниця С. Поплавська доводить, що «готовність особистості до професійної діяльності є інтегрованим системним утворенням, як цілеспрямоване самовираження особистості, яке охоплює її переконання, погляди, мотиви, почуття, ставлення до діяльності або установку (для ситуативної готовності), а також вольові та інтелектуальні якості, знання про предмет і засоби дії, навички і вміння їх практичного застосування та спрямування на певну поведінку» [8, с 8]. У дослідженнях З.Курлянд готовність до діяльності розглядається як цілісна інтегрована якість особистості, що найбільш повно описує емоційну, когнітивну та вольову мобільність особи у момент включення в діяльність [6, с.18-19]. Це означає, що феномен «готовність» має певну структуру, тобто складається з чітко окреслених компонентів. Так, у структурі особистісної готовності науковець виокремила чотири компоненти: мотиваційний (стійка внутрішня спрямованість на певний тип діяльності), емоційний (позитивне ставлення до діяльності), особистісний (здатність до професійної рефлексії) та професійний (володіння професійно важливими здібностями) [6, с.18-19].

Метою статті є виявлення структури готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Необхідність підготовки майбутнього лікаря до професійної комунікації зумовлена тим фактом, що молодий фахівець, навіть володіючи достатнім рівнем професійного словникового запасу та граматичними конструкціями, відчуває певну проблематичність у продукуванні професійно- спрямованого мовлення, допускаючи суттєві помилки [9]. Тому, під час навчального процесу студентів у ВМНЗ, майбутні лікарі мають оволодіти певними комунікативними вміннями: формулювати тему та проблему спілкування, демонструвати свої знання у лікувальній сфері, граматично та стилістично реагувати на сказане співрозмовником, вживаючи правильні інтонаційні моделі висловлювань, виражати власну думку та ставлення до предмета розмови тощо [9, с.68].Тому, невід'ємною частиною роботи за фахом студентів є готовність до професійної комунікації як важливий аспект професійної діяльності майбутнього лікаря. Вважаємо, що готовність майбутніх лікарів до професійної комунікації є результатом послідовних дій, які потрібно реалізувати під час навчання у ВМНЗ.

Так, одне із необхідних завдань медичних педагогів полягає у формуванні готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації у процесі навчальної діяльності. Така готовність передбачає цілеспрямованість студентів до сприйняття інформації про професійну комунікацію лікаря, що виявляється у здатності до оволодіння лексико-граматичними навичками, уміннями декодувати суть почутого, бажання здійснювати особистісну, професійну взаємодію, а також здібності встановлювати, розвивати, підтримувати цю взаємодію. Особлива роль у здійсненні даного процесу належить виявленню комунікативного потенціалу студентів, тобто комплексу особис-

© Гуменна І.Р.

тісних властивостей і характеристик, що визначають здатність до здійснення комунікативного процесу. Комунікативний потенціал визначається певними особистісними проявами: рівнем необхідності та активності у спілкуванні; особливостей емоційних реакцій на отриману інформацію; самоконтроль та адекватне сприйняття партнера під час здійснення комунікативного процесу; вміння говорити, слухати, переконувати, поважати думку співрозмовника тощо. Утім значне місце посідають вроджені особливості індивіда (темперамент, ступінь екстраверсії тощо) [2, с.24-25].

Таким чином, науковці пояснюють готовність до професійної комунікації і як комплексний результат освіти, що відображає ціннісну, комунікативну, практично-дієву та особистісну сферу студентів [5, с.44]. Ця готовність визначається у відповідності до структурних компонентів, критеріїв, рівнів, показників. Стан сформованості того чи іншого компонента визначається за певним критерієм, що має відповідні показники [3].

Одним із важливих завдань нашого дослідження є виявлення певних компонентів, критеріїв, показників рівнів та педагогічних умов, за якими буде визначатися стан готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації. Результатом комунікативної підготовки студентів є їхня готовність до професійної комунікації. За визначенням С.Поплавської готовність до комунікативної взаємодії – це «функціональний стан особистості, який характеризує вибіркову, прогнозовану комунікативну активність на етапі професійної підготовки» [8, с.8]. Науковець зазначає, що формування готовності студентів до комунікативної взаємодії це по суті комплекс форм, методів і засобів навчання які забезпечують розвиток особистості вираженого в готовності до комунікативної взаємодії у професійній діяльності лікаря [8, с.9].

Насамперед проаналізуємо основні підходи для розуміння сутності понять «критерій» та «показник». У довідковій літературі термін критерій [від грец. kriterion − засіб судження] визначається як ознака, взята за основу класифікації чого-небудь, або орієнтир, індикатор, підстава для визначення оцінки предмета чи явища [4, с. 174]. За новим тлумачним словником української мови термін «показник» трактується як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого- небудь [7].

У нашому дослідженні всі компоненти готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації мають відповідні критерії, кожен з яких містить сукупність показників. Дослідження рівнів сформованості критеріїв та показників дає можливість виявити ефективність професійно-комунікативної підготовки студентів в умовах навчання ВМНЗ.

Відтак, у контексті нашого дослідження визначено чотири критерії з відповідними показниками, що відповідають обраним компонентам. Визначеному нами критерію – мотивація до опанування вмінь і навичок професійної комунікації та орієнтація на навчання, відповідає мотиваційно-ціннісний компонент. Він пов'язаний із необхідністю врахування у процесі комунікативної підготовки майбутнього лікаря системи ціннісних орієнтацій, переконань, домінуючих мотивів, що виявляються в інтересах, потребах, бажаннях, цілях, які орієнтують поведінку студента. Даний компонент дає можливість обґрунтувати необхідність підготовки до професійної комунікації для ефективного здійснення медичної діяльності і передбачає усвідомлення студентами мети комунікативної підготовки та позитивну налаштованість до здійснення навчально-пізнавальної і комунікативної діяльності. З огляду на вище зазначене, показниками сформованості цього критерію є: наявність у студентів інтересу до комунікативної взаємодії як базової основи професійної комунікації; переконання студентів у тому, що належний рівень професійної комунікації є складовою професійної діяльності майбутнього лікаря; прагнення студентів до вдосконалення рівня володіння професійною комунікацією.

Когнітивний компонент характеризує знання засобів, способів, стратегій реалізації професійної комунікації у лікарській діяльності, прийоми активізації розумової діяльності студентів, вміння інтерпретувати інформацію для досягнення поставлених завдань. Найбільш універсальним критерієм когнітивного (інтелектуально-теоретичного) компоненту вважаємо цілеспрямовану знаннєву підготовку майбутніх лікарів до професійної комунікації. В даному критерії нами виокремлено відповідні показники: знання студентів про способи та методи ефективної професійної комунікації у роботі лікаря; знання основних понять, видів та функцій професійної комунікації; знання правил, норм комунікативної культури у професійній діяльності лікаря.

Критерієм дієвого компоненту є практична діяльність студентів, спрямована на формування вмінь і навичок професійної комунікації. Відтак, визначено відповідні показники: опанування студентами правилами та нормами професійної комунікації; уміння встановити, підтримувати контакт з партнером по спілкуванню, вміння використовувати професійну лексику під час спілкування; уміння знаходити оптимальний вихід з проблемних ситуацій в ході професійної комунікації.

Особистісно-розвивальний компонент характеризується критерієм самовдосконалення професійної комунікації студентів в напрямі медицини. Показниками даного критерію є вміння студентами аналізувати ситуацію, що складається під час професійної комунікації; адекватна самооцінка та оцінка своєї діяльності у сфері професійної комунікації; самоосвітня діяльність студентів в напрямі вдосконалення знань, вмінь та навичок щодо професійної комунікації на засадах міждисциплінарної інтеграції. На основі визначених показників виокремлено три рівні сформованості готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації, а саме низький, середній і високий.

Так, низький рівень готовності студентів до професійної комунікації передбачає не лише недостатню вмотивованість, але й недостатнє усвідомлення студентами необхідності опанування основ професійної комунікації; безініціативність в навчальній роботі; поверхневість професійних комунікативних знань та невміння їх застосувати, що призводить до виконання певних комунікативних дій у хаотичній послідовності; неможливості самостійного вирішення комунікативних завдань тощо. Середній рі-

вень готовності передбачає достатню мотивацію та усвідомлення значення професійної комунікації для майбутньої лікарської діяльності; наявність основних професійних комунікативних знань та вміння їх застосувати; недостатньо усвідомлене та послідовне здійснення професійної комунікативної взаємодії; високий рівень готовності до професійної комунікації передбачає стійку мотивацію та усвідомлення студентами значення професійної комунікації у лікарській справі; наполегливість, ініціативність та цілеспрямованість навчальних дій студентів; наявність високого рівня професійних комунікативних знань у межах програми, позапрограмних матеріалів та уміння їх застосувати; автоматизм комунікативних умінь та навичок; можливість вирішення нетипових комунікативних ситуацій.

Висновки. Отже, готовність майбутніх лікарів до професійної комунікації можна охарактеризувати як властивість особистості, що забезпечує успішне виконання усіх професійних функцій лікаря у процесі його професійно-комунікативної взаємодії зі співрозмовниками з першочерговою метою надання допомоги пацієнтам. Водночас підготовленість слугує засобом підвищення ефективності професійної діяльності. Готовність до професійної комунікації, що складається із мотиваційно-ціннісного, когнітивного, дієвого та особистісно-розвивального компонентів, є складовою загальної готовності майбутнього лікаря до професійної діяльності та набувається у навчальному процесі ВМНЗ. Необхідність формування готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації зумовлена об'єктивними потребами суспільства у наданні якісних лікарських послуг пацієнтам згідно світових стандартів.

Список використаної літератури

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: БГУ, 1985. – 206.
2. Зарецкая И. И. От чего зависит успех общения / И.И.Зарецкая // Школа и производство. − 2001. − №5. − С.24-27
3. Каверіна О.Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" /О.Г.Каверіна. − Київ, 2010. − 46с.
4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. − М. : ИКЦ "Март", 2005. − 448с.
5. Кончович К.Т. Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх учителів філологів до педагогічного спілкування / К.Т.Кончович //Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Journal). − 2015. − №2. − 2015. − С.44-47
6. Курлянд З.Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ − передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців / З.Н.Курлянд // Пеагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. − 2009. − № 1. − С.18-26
7. Новий тлумачний словник української мови(у трьох томах). том 1/А-К/ Укладачі: В.В.Яременко, О.М.Сліпушко. – К.: АКОНІТ,2006. – 926 с.
8. Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С.Д.Поплавська. – Житомир, 2009.
9. Ярощук І. Д. Структура та рівні готовності майбутніх економістів до професійного спілкування / І.Д.Ярощук // Наукові записки. Серія: Педагогіка. − 2010. − № 2. − С.66-73

Стаття надійшла до редакції 30.05.2016 р.

Гуменна Иванна
соискатель ученой степени кандидата педагогических наук
кафедра иностранных языков
Тернопольский государственный медицинский университет
имени И.Я.Горбачевского,
Тернополь, Украина

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье на основе анализа научно-педагогической литературы рассматривается сущность понятия «готовность». Охарактеризованы компоненты готовности будущих врачей к профессиональной коммуникации: мотивационно-ценностный, когнитивный, действенный, личностно-развивающий, которые определяются по четко очерченными критериям и показателям. Обоснована целесообразность формирования высокого уровня готовности будущих врачей к профессиональной коммуникации в контексте профессиональной подготовки. Определены сущность и структуру готовности студентов к профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: готовность к профессиональной коммуникации, структура, компоненты, критерии, показатели, уровни.

Humenna Ivanna
Researcher of Scientific Degree of Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Foreign Languages
I. Horbachevskyi Ternopil State Medical University, Ternopil, Ukraine

THE STRUCTURE OF FUTURE DOCTORS READYNESS FOR THE PROFESSIONAL COMMUNICATION

Levels of students' readiness to professional communication have been grounded. Thus, the low level of readiness of students to professional communication involves not only motivation, but lack of awareness of students master the necessary basics of professional communication; lack of initiative in the classroom; superficiality professional communication skills and inability to apply them, which leads to the fulfillment of certain communication actions in the chaotic sequence; inability to independently solve communication problems and more. The average level of preparedness provides sufficient motivation and awareness of the importance of professional communication for future medical practice; for the essential professional communication skills and the ability to apply them; not a conscious and consistent implementation of professional communicative interaction; a high level of readiness for professional communication provides a stable motivation and awareness of students value professional communication in medical case; perseverance, initiative and dedication educational activities of students; the presence of high-level professional communicative knowledge within the program, extracurricular materials and the ability to apply them; automatic communication skills and abilities; the possibility of solving atypical communicative situations. Key words: readiness to professional communication, future doctors, components, indexes, criteria and levels of readiness.

УДК 378.147:519.876.5(045)

Гусак Людмила Петрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Гулівата Інна Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра економічної кібернетики та інформаційних систем
Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету, м.Вінниця, Україна

МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ НА ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ВНЗ

В статті розглядається питання про необхідність навчання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів математичному моделюванню як засобу здійснення професійно-спрямованого викладання математики. Акцентовано увагу на те, що саме моделювання економічних ситуацій дозволить приблизити майбутніх економістів до їх професійної діяльності. Перераховані основні види моделей та методів математичного моделювання, які можуть бути використані викладачем.

Ключові слова: професійна спрямованість навчання, математика, математичне моделювання, економічні задачі, професійна підготовка студентів, професійна діяльність.

Вступ. В наш час важливими напрямками вдосконалення математичної освіти є посилення прикладної спрямованості та індивідуалізація навчального процесу.

Математизація різних галузей знань, впровадження інформаційних технологій, ускладнення виробничих і технологічних процесів, необхідність аналізу великих обсягів інформації для успішного прийняття рішень і прогнозування, прийняття управлінських рішень приводять до необхідності побудови математичних моделей різної складності. У зв'язку з цим одним із аспектів професійної підготовки студентів є формування знань і умінь по використанню методу математичного моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософські і загальнонаукові питання, пов'язані з моделюванням, розглядалися в роботах багатьох вчених, таких як Г.Вейля, В.А.Віників, Б.А.Глинського, Б.С.Грязнова, Л.Ю.Корольова, К.Є.Морозова, Є.П.Нікітіна, А.І.Уємова, В.А.Штоффа. Наукові дослідження в галузі математичного моделювання проводили А.Н.Боголюбов, А.Б.Жменька, В.С.Зарубін, В.П.Коробейніков, А.Д.Мишкіс, Г.І.Рузавін, А.А.Самарський та інші вчені. Як метод навчання, моделювання стало визнаватися порівняно недавно. Цьому присвячені психологічні дослідження Н.М.Амосова, А.Н.Кочергіної, Н.Г.Салміної, Л.М.Фрідмана і багатьох інших вчених. В їх роботах переконливо показано, що використання моделювання в навчанні сприяє вирішенню ряду педагогічних завдань, таких як: активізація розумової діяльності, формування науково-теоретичного мислення, підвищення ефективності засвоєння знань, дотримання принципів свідомості навчання, єдності теорії і практики. Необхідність включення ідей математичного моделювання в шкільне та вузівське навчання неодноразово відзначалася багатьма педагогами і методистами (А.В.Бобровською, В.Б.Гнеденко, С.Є.Каменецьким, І.В.Каменською, Ю.А.Колягиним, Л.Д.Кудрявцевим, Т.В.Малковою, А.Г.Мордковичем, А.С.Раухманом, М.Н.Скаткіним, Н.А.Солодухіним, В.А.Стукаловим, А.П.Тонкіх і ін.). В їх дослідженнях переконливо показується позитивна роль уявлень про математичне моделювання розвитку розумових, творчих і математичних здібностей учнів та студентів, у формуванні наукового мислення, підвищення ефективності засвоєння знань, забезпеченні високого рівня математичної підготовки.

Як випливає з вищевикладеного, питання, пов'язані з вивченням математичного моделювання, завжди знаходилися в центрі уваги педагогів, психологів, методистів, але, на наш погляд, не всі їх аспекти вивчені в рівній мірі. В роботах розглядаються, в основному, питання навчання математичного моделювання студентів математичних і фізичних спеціальностей. Їх автори не ставили собі за мету розгляд питань методики навчання елементам математичного моделювання студентів-економістів, які необхідні майбутньому фахівцю в його подальшій професійній діяльності.

Метою статті є визначити місце і роль математичного моделювання як одного із засобів здійснення професійної спрямованості навчання математики у процесі підготовки фахівців економічних спеціальностей в сучасних умовах розвитку економіки та освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи професійну спрямованість навчання, її іноді називають "спрямованістю спеціальної підготовки", "професійною спрямованістю навчально-виховного процесу", "професійною спрямованістю викладання", і розуміють як систему засобів і методів, що забезпечують орієнтацію навчально-виховного процесу, метою якого є формування професіонала.

Професійна спрямованість є одним з найважливіших компонентів навчання у вищих навчальних закладах і виконує в педагогічному процесі такі функції:

- справляє загальний стимулюючий вплив на навчальну діяльність особистості;
- є важливою внутрішньою умовою розвитку особистості, що обумовлене її здатністю забарвлювати діяльність позитивними емоціями;
- позитивно позначається на якості знань, умінь та навичок студентів, на глибині й дієвості, міцності та стійкості перших;
- регулює перебіг розумових процесів і сприяє ін-

© Гусак Л.П., Гулівата І.О.

телектуальному розвитку особистості;
- спонукає до самостійної пошукової, творчої діяльності, до застосування більш досконалих способів розв'язання практичних завдань.

Реалізація професійної спрямованості навчання математики здійснюється за наступними основними напрямками: включення економічних знань в курс математики, що передбачає, по-перше, використання математичного інструментарію для вирішення завдань економічної спрямованості, і, по-друге, використання як мовного інструментарію, що сприяє вирішенню економічних завдань; використання міжпредметних зв'язків курсу математики з дисциплінами економічного циклу, що є одним із шляхів математичної грамотності студентів економічних спеціальностей. Основою цієї інтеграції є математичне моделювання, в процесі якого здійснюється взаємоспівставлення економічних і математичних наукових знань; використання позаурочних форм навчання.

Впровадження економічних знань в курс математики здійснюється шляхом застосування найпростіших математичних моделей економіки, які конструюються таким чином, що математичний зміст відповідного розділу програми не змінюється, а задачі набувають яскраво виражений економічний сенс.

У процесі вирішення математичних задач з економічним змістом розвивається вміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки між економічними показниками і їх математичним описом, що сприяє поглибленню та систематизації знань як з математики, так і з дисциплін економічного циклу. Це актуально, оскільки фахівцям різних напрямків, а економістам особливо, важливо вміти будувати і досліджувати математичні моделі.

Математична модель - найвища ступінь формалізації будь-якого процесу (явища), яка дозволяє найбільш просто і повно аналізувати зв'язки між параметрами, що характеризують цей процес (явище). Більша частина математичних моделей являють собою рівняння або системи рівнянь, які містять параметри процесу, що вивчається (аналітичні моделі), або їх геометричні зображення в усьому їх різноманітті.

Математична модель, аби бути ефективним інструментом вивчення економічних процесів, насамперед має відповідати таким вимогам: будуватися на основі економічної теорії й відбивати об'єктивні закономірності процесів; правильно відтворювати функцію та (чи) структуру реальної економічної системи; відповідати певним математичним умовам (мати розв'язок, узгодженні розмірності тощо) [2, с.12].

Математичні моделі, які використовуються в економіці, можна класифікувати за різними ознаками стосовно як об'єкта, який моделюється, так і математичного апарату: макро- та мікроекономічні, рівноваги та оптимізаційні, теоретичні та прикладні, статистичні та динамічні, детерміновані та стохастичні.

Макроекономічні моделі використовуються при дослідженні економіки в цілому на рівні господарства, галузі, держави та стосуються узагальнених матеріальних і фінансових показників: ВНП, обсягів споживання та інвестицій, зайнятості населення, обсягів грошової маси і т. ін. яскравим прикладом таких моделей є моделі міжгалузевих зв'язків.

Мікроекономічні моделі стосуються дослідження взаємодії та стану структурних і функціональних складових економічної системи: фірми, підприємства.

Моделі рівноваги використовуються при моделюванні ринкових відносин.

Оптимізаційні моделі за умов ринкових відносин застосовують на макро- та мікрорівні. На макрорівні – це проблеми пошуку умов найбільшого зиску фірми, на макрорівні – вибір фірмою такої стратегії виробничо-економічної діяльності, яка б забезпечувала стабільну рівновагу на ринку при врахуванні багатьох факторів, наприклад, купівельної спроможності, виробництва супутніх товарів і т. ін. [5, с.23].

Теоретичні моделі дають змогу вивчати загальні властивості економіки та її характерних елементів і отримувати нові результати на підставі формальних припущень. За допомогою прикладних моделей можна оцінити певні економічні показники, надати їм конкретних значень виходячи з відповідної статистичної інформації. У статистичних моделях описується стан економічного об'єкта в певний момент чи період часу, а динамічні моделі вивчають взаємозв'язки економічних змінних у часі. Динамічна модель не зводиться до простої суми статистичних моделей, а описує взаємодію сил, що рухають економіку.

Детерміновані моделі передбачають жорсткі функціональні зв'язки між змінними моделі, а стохастичні – припускають наявність випадкових впливів на досліджувані показники [2, с.13].

Професійна спрямованість не формуються, якщо в навчальному процесі не представлені елементи майбутньої професійної діяльності, що обумовлює орієнтацію студентів на елементи майбутньої діяльності через моделювання. Моделювання, в свою чергу, сприяє приведенню часткових знань в систему і забезпечує виконання таких функцій: виступає в ролі об'єкта вивчення; пов'язує апарат вираження моделі і вирішення поставленої задачі.

Навчання моделюванню дозволить здійснити професійну спрямованість викладання математики шляхом засвоєння студентами математичних методів розв'язання практичних задач, що виникають, за допомогою належно підібраних математичних моделей.

У процесі математичного моделювання можна виділити наступні етапи:

1) специфікація - розуміння поставленої задачі, виділення істотних зв'язків і властивостей об'єктів або процесів, що моделюються;

2) формалізація - складання плану рішення, опис на мові математики виділених якісних уявлень про об'єкти моделі;

3) розрахунок (оцінка) параметрів моделі - дослідження математичних задач;

4) інтерпретація отриманих результатів;

5) перевірка адекватності моделі - чи задовольняють отримані результати критерію практики; якщо модель неадекватна, то слід повернутися до кроків 1) і 2), якщо модель адекватна, то можливий перехід до наступного кроку;

6) побудова прогнозу, використання результатів для управління і прийняття рішень;

7) подальший аналіз моделі і її модернізація, тобто перехід до кроків 1) і 2).

Математичне моделювання в процесі навчання є важливим інструментом: формування нових знань і творчих здібностей студентів; ефективного засвоєн-

ня нового матеріалу, систематизації і наочного втілення знань; освідомлення і фіксації суттєвих властивостей і зв'язків досліджуваних об'єктів і явищ; формування професійних умінь; розвитку самостійної діяльності студентів.

Висновки. Таким чином, цілеспрямоване навчання математичного моделювання допоможе сформувати не тільки цілісну систему математичних знань студентів, а й забезпечить її професійну спрямованість, яка передбачає відображення в змісті досліджуваних математичних дисциплін професійно значимого для майбутнього економіста навчального матеріалу. При цьому фундаментальність і професійна спрямованість виступатимуть в єдності. Вивчення в комплексі теорії і методики через вчення матеріалу з математичного моделювання дозволить зняти основне протиріччя, яке виникає між традиційним отриманням методико-математичних знань і їх подальшим застосуванням у професійній діяльності: математичні та методичні знання студенти отримують в ході вивчення різних предметних дисциплін протягом всього навчання, тоді як в практичній діяльності їх доводиться виконувати інтегровано.

Отже, якщо в процесі навчання математики студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів систематично застосовувати математичне моделювання, то це дозволить забезпечити позитивну динаміку рівня сформованості знань, умінь і навичок, а також підвищити рівень їх економічного мислення.

Список використаної літератури

1. Ахременко А.С. Динамічний підхід до математичного моделювання політичної стабільності/А.С. Ахременко. – Поліс, 2009. − № 3. – С.105-112
2. Лещинський О.Л. Економетрія: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.Л.Лещинський, В.В.Рязанцева, О.О.Юнькова. – К.: МАУП, 2003. – 208с.
3. Москалев И.Е. Моделирование социальных процессов: учеб.-метод. пособие / И.Е.Москалев. − М.: Экономическая литература, 2010. – 30 с.
4. Плескач В.Л. Моделювання фінансово-економічних процесів: монографія / В.Л.Плескач. – К.: КНТЕУ, 2010. – 428 с.
5. Ульянченко О.В. Дослідження операцій в економіці: Підручник для студентів вузів / Харк. нац. аграр. ун-т ім. В.В.Докучаєва. – Харків: Гриф, 2002. - 580с.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2016 р.

Гусак Людмила
кандидат педагогических наук, доцент
Гуливата Инна
кандидат педагогических наук, доцент

кафедра экономической кибернетики и информационных систем
Винницкий торгово-экономический институт Киевского национального торгово-экономического университета, г. Винница, Украина

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗОВ

В статье рассматривается вопрос о необходимости обучения студентов экономических специальностей высших учебных заведений математическому моделированию как средства осуществления профессионально-направленного преподавания математики. Акцентировано внимание на том, что именно моделирование экономических ситуаций позволит приблизить будущих экономистов к их профессиональной деятельности. Перечислены основные виды моделей и методов математического моделирования, которые могут быть использованы преподавателем.

Ключевые слова: профессиональная направленность обучения, математика, математическое моделирование, экономические задачи, профессиональная подготовка студентов, профессиональная деятельность.

Husak Ludmyla
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Hulivata Inna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor

Vinnytsia Institute of Trade and Economics
of Kyiv National University of Trade and Economics, Vinnytsia, Ukraine

MATHEMATICAL MODELING AS MEANS OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ORIENTED TRAINING AT ECONOMIC DEPARTMENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article discusses the need for training students of economic specialties of higher educational institutions mathematical modeling as a means to achieving professional-directed teaching mathematics. It has been specified that mathematical modeling in the learning process is an important tool: the formation of new knowledge and creative abilities of students; effective learning new material, organizing and implementation of visual knowledge; understanding and fixing material properties and relationships of the objects and phenomena; formation of professional skills; development of independent students. Mathematical model to become an effective tool for the study of economic processes, first must meet the following requirements: be based on economic theory and reflect objective laws of processes; play function properly and (or) the actual structure of the economic system; meet certain mathematical conditions (mother solution, agreeing dimensions, etc.).

Key words: professional oriented training, mathematics, mathematical modeling, economic tasks, students' professional education, professional activities.

УДК 378:37.013.3

Демешко Ігор Анатолійович
здобувач Національної академії Державної прикордонної служби України
м.Хмельницький, Україна

ПОЛІСЕМІЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТІ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

У статті проведено аналіз актуального понятійно-термінологічного апарату сучасної педагогіки, досліджено специфіку використання ключових конструктів педагогіки у контексті сучасної освітньої парадигми. Розглянуто можливі варіанти і підходи до визначення сутності понять "компетенція" і "компетентність". Досліджено витоки наявних проблем і розбіжностей у їх трактуванні і застосуванні. Проведено аналіз варіантів структури і внутрішньої побудови цих фундаментальних конструктів.

Компетентнісний підхід, професійна компетентність, компетенція, підготовка фахівців, термінологічна полісемія.

Вступ. Науковий дискурс відносно сутності категорій "компетентність" і "компетенція" триває протягом років і на даний час викликає не меншу кількість запитань, ніж десять років тому. Це свідчить про актуальності компетентнісної парадигми у сучасних фундаментальних і прикладних наукових дослідженнях і перманентний пошук адекватного понятійно-термінологічного інструментарію триваючих у педагогічній науці перетворень.

У науковому середовищі продовжується процес систематизації і уточнення інноваційних для педагогіки понять, категорій, сутностей. Ефективність поширення і автентичність сприйняття наукових досягнень у сучасному інформаційному середовищі залежить від однозначності і зрозумілості використаного термінологічного апарату. Тому питання чіткого визначення сутті, змісту і правил застосування категорій "компетенція" і "компетентність" активно обговорюються педагогічною спільнотою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Враховуючи провідну роль компетентнісного підходу як основи для опису рівнів освіти і результатів навчання у сучасній освітній парадигмі, як засобу імплементації європейських стандартів освіти у національну ступеневу модель підготовки фахівців, у національному науковому просторі нараховуються тисячі наукових робіт, що трактують сутність понять "компетентність" і "компетенція". У нашій роботі ми спираємось на досвід і думку провідних вчених педагогів: І.Зимней, В.Лугового, А.Марковой, Ю.Рашкевича, С.Сисоєвой, А.Хуторського; нормативні документи МОН і загальновідомі джерела інформації, що є квінтесенцією наукової думки багатьох дослідників.

Мета дослідження. Метою нашого дослідження є систематизація практики використання окремих термінів і конструктів педагогіки у сучасному науковому середовищі, виявлення домінуючого підходу у визначенні і тлумаченні відповідного термінологічного апарату, зокрема фундаментальних понять "компетентність" і "компетенція". Уточнення сутності і структури головних категорій компетентнісної парадигми, виявлення переваг і недоліків існуючих підходів до структурування і застосування термінологічного апарату теорії компетенцій.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науково-педагогічному дискурсі головною проблемою є значна розбіжність у трактовці сутності і меж застосування категорій "компетенція" і "компетентність".

На нашу думку, неоднозначність, суперечливість і дискусійність вказаних категорій обумовлена декількома факторами. Найбільш значущі наступні:

1. философсько-екзистенційний - певний хаос у описово-понятійному апараті притаманний будь-якій активно еволюціонуючій системі з багатьма складовими і високим рівнем ступенів свободи, особливо в умовах зміни домінуючої парадигми. Неузгодженість термінологічного апарату є природною відносно понять, що вводяться у площину академічного і прикладного наукового дискурсу. Дискусії відносно сутності окремих категорій свідчать про високу ступінь активності наукового пошуку і триваючі процеси вдосконалення отриманих раніше результатів. Науковці стверджують - узгодження понятійно-категоріального апарату нової освітньої парадигми потребує активних зусиль і певного часу [1, с.202].

2. лінгвістичний – у англомовному середовищі існує єдине поняття – "competence", яке використовується у нормативних документах Болонського процесу і у проекті Tuning [2]. У педагогічному контексті "competence" перекладається науковцями або як «компетенція», або як «компетентність» зі збереженням оригінального, єдиного для обох перекладів, змісту і сутності англомовного визначення. Як наслідок, існує певна термінологічна неузгодженість у трактуванні і використанні зазначених понять між окремими законодавчими і нормативними документами, які є основою для багатьох наукових досліджень. Яскравим прикладом є нормативні документи Міністерства освіти і науки України за 2007 рік, у яких термін competence перекладається як "компетенції" [3] і новий (2014 рік) закон «Про вищу освіту», у якому такі самі за суттю поняття визначаються терміном "компетентності" [4].

3. побутовий – у загально побутовому контексті поширено декілька варіантів застосування понять компетенція і компетентність [5,с.560]. Побутове застосування вказаних понять суттєво відрізняється від науково-педагогічного і також привносить певну ступінь неоднозначності у наукову площину.

Розглянемо найбільш продуктивні і перспективні у науковому освітньому контексті визначення і сутності категорій "компетенція" і "компетентність".

Головні проблеми термінологічної неузгодженості зосереджено навколо визначення і сутності поняття "компетенція". Тому логічно почати наше дослідження з варіантів визначення сутності саме цього конструкту.

Сутність категорії "компетенція" частіш за все трактується як (наведено у порядку зростання складності і багатовимірності змісту і сутті):

1. Коло повноважень організації, установи або особи;

2. Коло питань, які повинен вміти вирішувати фа-

© Демешко І.А.

хівець, набір професійних дій, якими необхідно оволодіти для успішної професійної діяльності;

3. Комбінація деперсоніфікованих, заздалегідь визначених рівнів знань, умінь, навичок, досягнення яких є необхідною умовою успішної професійної діяльності і метою навчального процесу, кваліфікаційною вимогою у системі освіти. Необхідні рівні знань, умінь, навичок відповідають певному набору професійних дій, колу предметів та процесів, що входять у поле професійної діяльності фахівця;

4. Сукупність персоніфікованих, взаємопов'язаних характеристик особистості, що визначає здатність виконувати професійні завдання і успішно реалізовувати професійну діяльність. Формується у навчальному процесі і впродовж професійної діяльності. Фактично, сутність цього визначення співпадає з найчастіше використовуваним в Україні визначенням поняття компетентність і притаманна роботам представників російської педагогічної школи.

Розглянемо коротко кожне з вищенаведених визначень поняття "компетенція" з урахуванням переваг и можливих недоліків.

Перший варіант, визначення "компетенції" як кола повноважень фахівця, фактично зводить нанівець практичну цінність поняття і не надає науковцю додаткових засобів і інструментів опису педагогічних явищ. Повноваження передбачають права або обов'язки суб'єкта що до виконання певних дій. Але не обумовлюють спроможність виконувати ці дії, не обумовлюю наявність певного рівня знань, умінь, якостей, необхідних для успішного виконання дій, що входять у коло повноважень. Вузькість і обмеженість визначення значно зменшують наукове значення поняття і не залишають простору для наукового аналізу. Але однозначність і побутова поширеність визначення обумовлюють його подальше використання.

Другий варіант визначення поняття компетенція є розвитком і поглибленням першого, не тільки наголошуючи на наявності у фахівця права виконання певних професійних повноважень, але і наполягаючи на необхідності мати можливість ці обов'язки реалізувати, тобто вимагаючи володіння всіма необхідними для успішного виконання професійних дій якостями, знаннями, уміннями, навичками, ставленнями, мотивами. Але нічого не говорить про сутність і склад вказаних особистісних характеристик фахівця, про можливі технології і методи засвоєння професійних дій, про способи и засоби оволодіння тими питаннями, які повинен вміти вирішувати фахівець. Єдиний варіант - технології навчання, які передбачають моделювання професійного середовища майбутнього фахівця і безпосереднє виконання елементів професійних дій у межах навчального процесу, діяльнісні і ситуативні методи навчання. Але це досить вузький і специфічний розділ дидактичного інструментарію.

Більш перспективним у контексті прикладної і академічної науки ми вважаємо третій варіант, який є подальшим розкриттям і логічним розвитком першого і другого. Кожній професійній дії, кожному професійному питанню або завданню співставляється конкретний перелік необхідних знань, умінь, навичок, якостей, ставлень, мотивів, досвіду, що відповідають за успішне виконання цих дій, вдале вирішення цих завдань. Компетенції, фактично, надають перелік цих компонентів із зазначенням необхідних для виконання професійної діяльності рівнів сформованості. Кожному аспекту професійної діяльності, кожному функціональному обов'язку, відповідає певний рівень згаданих компонентів. Досягнення цього рівня у навчальному процесі дає можливість успішного виконання професійного завдання.

Компетенції у третьому варіанті, це зафіксовані освітні вимоги до рівнів знань, умінь, навичок, інших характеристик особистості, ці рівні необхідно досягти у процесі підготовки фахівця. Професійна компетенція, сформульована як мета освітнього процесу та у категоріях необхідного рівня знань, умінь, навичок, інших характеристик, надає чіткі орієнтири у проектуванні, реалізації і наступному контролі результатів застосування технології підготовки фахівців. Компетенції фіксують цілі навчального процесу, дають конкретну відповідь на питання – які знання, уміння, якості нам необхідно сформувати і яких рівнів сформованості досягти.

Відповідно, ми маємо можливість провести декомпозицію загального освітнього процесу на окремі контрольовані складові з формування окремих характеристик особистості, які у сформованому вигляді і гармонійному поєднанні дають готового до професійної діяльності фахівця. Кожній конкретній дії, предмету, обов'язку з кола професійних питань ми зіставляємо конкретний набір компонентів (особистісних характеристик) з зафіксованим рівнем сформованості і надалі працюємо над їх формуванням задля досягнення вказаного рівня. Загальний процес підготовки розкладається на окремі складові з конкретними тактичними цілями и завданнями.

У третьому визначенні ми поєднуємо знання, уміння, якості та їх застосування у вирішенні професійного завдання. Фактично це ілюструє думку Хуторського, який визначає компетенцію як сферу відносин між знаннями та дією на практиці [6,с.60].

Вищеозначеної (третій варіант) точки зору на сутність поняття компетенція дотримується член-кореспондент НАПН України Сисоєва С.О. Науковець наполягає: «в освітньому контексті компетенцію не можна розглядати як коло повноважень особи» [7,с.264]. Сисоєва використовує у своїх роботах термін "компетенція" як автентичне поняття і переклад англомовного competence, що фігурує у документах проекту Tuning. Відповідний переклад «дозволяє розглядати компетенції (їх наповнення) через динамічну сукупність якостей». «компетенції трактуються як результат освітнього процесу (навчання)» [7,с.263]. «Компетенція … це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою» [7,с.264]. «Компетенція це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами і використовується для формування вимог до результатів навчання» [7,с.266]. Компетентність, у свою чергу, розглядається дослідником як «інтегрована якість, яку має компетентна особа». Професійна компетентність є результатом набуття компетенцій.

Фактично, у науковому педагогічному просторі України намітились дві суттєво різні точки зору на сутність поняття компетенція. Яскравими прихильниками домінуючої ролі поняття "компетенція" у описовому інструментарії дидактики є І. Зимня, А.Хуторський, С.Сисоєва.

На суттєвому звуженні ролі поняття компетенція наполягають перший віце-президент НАПН України В.Луговий і сучасна редакція Закону України «Про вищу освіту» 2014 року, які виводять на провідне місце у науковому тезаурусі поняття "компетентність". В.Луговий наполягає на використанні терміну компетентність при перекладі англомовного competence. Компетенція за Луговим це лише «коло повноважень» [8,с.10; 9,с.13].

Сисоєва і Луговий, як яскраві представники альтернативних поглядів на сутність фундаментальних категорій компетентність/компетенція, визначають результат освіти через різні конструкти – С.Сисоєва через компетенції, В.Луговий наполягає на використанні поняття компетентність.

Одним із варіантів вирішення проблеми неоднозначності наукового тезаурусу є вилучення із наукового обігу одного із досліджених термінів. Згідно цієї думки, для адекватного і ефективного наукового опису достатньо наявності одного із зазначених понять (компетенція або компетентність) і необхідно значно звузити застосування або взагалі вилучити одне із понять з нормативних документів МОН. Так, Ю.М.Рашкевич наполягає на відмові від використання терміна компетентність для описування технологій створення освітніх програм [10,с.27].

У науковому середовищі дискутуються і ідеї, зазначені у четвертому варіанті визначення поняття ”компетенція”. Провідна роль сутнісно-значимого педагогічного конструкту відводиться поняттю “компетенція”, “компетентність” розглядається як вторинне поняття. Четвертий варіант домінує у науковому педагогічному середовищі Російської Федерації і не є актуальним для розгляду у нашому досліджені.

Дискусії у вітчизняному науковому середовищі виникають і навколо визначення сутності поняття “компетентність”. Розпливчастість категорії відображається у законі України “Про вищу освіту” 2014 року. Так, компетентність, згідно закону, є “динамічною комбінацією знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти”. У свою чергу, закон визначає результати навчання як “сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання…” (спостерігається кореляція процитованого формулювання з документами International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO: “Learning outcomes. The totality of information, knowledge, understanding, attitudes, values, skills, competencies or behaviours an individual is expected to master upon successful completion of an education programme” [11, с.81]).

Синтезуючи два вищенаведених твердження, ми приходимо до неоднозначного висновку, що компетентність є сукупністю компетентностей. Але таке трактування можна уявити цілком зрозумілим у випадку поділення категорії компетентність на окремі під категорії – загальну (інтегральну) компетентність і спеціальні (диференціальні) компетентності - інформаційну компетентність, комунікаційну компетентність і т.п. що є загальновживаним у сучасному педагогічному середовищі.

Формування диференціальних компетентностей відбувається в процесі навчання, в процесі отримання освіти, з наступним синтезом сформованих диференціальних компетентностей в інтегральну компетентність, яка є результатом освіти/навчання і досвіду професійної діяльності.

Компетентність визначає здатність суб’єкта вирішувати професійні завдання, визначає ступінь володіння необхідними професійними компетенціями (у даному випадку сенс словосполучення «володіння компетенціями» є універсальним, інваріантним відносно будь-якого варіанту трактування поняття “компетенція”).

Висновки. Підсумовуючи змістовий аналіз категорій “компетенція” і “компетентність”, ми сформулювали наступний варіант визначення їх сутності як той, що відповідає домінуючим тенденціям у сучасному науковому дискурсі:

професійна компетентність - інтегральна сукупність спеціалізованих диференціальних компетентностей, персоніфікована сукупність динамічних особистісних характеристик (знань, умінь, навичок, ставлень, мотивів, досвіду …). Демонструє спроможність суб’єкту реалізовувати професійні обов’язки, формується у процесі навчання і остаточно набувається і вдосконалюється упродовж життя і професійної діяльності.

компетентність є персоніфікованою категорією і не розглядається відокремлено від суб’єкту, є його невід’ємною характеристикою. Компетентність є змінною категорією і її рівень змінюється у процесі навчання, а формування компетентності, підвищення рівня її складових до визначених кваліфікаційними вимогами рівнів є завданням навчального процесу. Фактично, є сукупністю динамічних, вимірюваних параметрів, що характеризують людину і її спроможність виконувати завдання. Джерелом і основою для визначення конкретного наповнення поняття “компетентність” у конкретній професійній галузі є кваліфікаційні вимоги, професійні компетенції фахівця;

компетенція – деперсоніфікована категорія, об’єктивна кваліфікаційна вимога, комбінація заздалегідь визначених, чітко зафіксованих рівнів знань, умінь, навичок, ставлень, мотивів…, що відповідають за успішну реалізацію професійних обов’язків. Фактично, сукупність чітко зафіксованих, об’єктивних, відчужених від людини, параметрів, яки відповідають певному колу професійних питань і обов’язків фахівця. Джерелом і основою для визначення конкретного наповнення і рівнів компонентів категорії компетенція у конкретній професійній галузі є зміст професійної діяльності фахівця.

Грунтуючись на визначенні сутності компетенції Хуторським, Сисоєвою, Зимньою, головною проблемою і перспективами подальшого дослідження компетентнісного підходу ми вважаємо співставлення «взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності)» «певному колу предметів і процесів».

Аналіз предметів і процесів професійної діяльності з наступним визначенням необхідних до формування компонентів і фіксацією рівнів їх сформованості як кваліфікаційної вимоги, ідентифікація критеріїв і показників сформованості є нетривіальною проблемою сучасної педагогіки. Труднощі складає відсутність формального переліку диференціальних компетентностей, неоднозначність їх сутнісного наповнення, обмежена валідність формалізованим компонентам професійних дій. Кожен автор вкладає у поняття інформаційна, комунікаційна, соціальна та ін. компетенція/компетентність свій сенс і свій набір особистісних характеристик.

Перспективні напрямки педагогічного дослідження присвячені питанням якісного і кількісного аналізу професійної діяльності фахівця, визначенню особистісних якостей, що відповідають за ті чи інші професійні дії, конструюванню засобів і методів кількісного вимірювання ступеню їх сформованості, визначенню критеріїв і показників сформованості, виявлення необхідного рівня сформованості, досягнення якого дає готового до професійної діяльності фахівця. Це надскладне питання, але його вирішення надає педагогам практикам надпотужні засоби вирішення педагогічного завдання.

Список використаної літератури

1. Ковальова О.А. Компетентнісний підхід як парадигма сучасної освіти. Основні поняття і категорії компетентнісного підходу / Нац. акад. пед. наук України. − Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. − Ч.1. − С.196-202
2. Tuning Education Structures in Europe [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://tuning.unideusto.org
3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти // За загальною редакцією В.Д.Шинкарука / [Укладачі: К.М.Левківський, В.Л.Гуло, Л.О.Котоловець, Т.Ю.Морозова, М.О.Присенко, Н.І.Тимошенко.– МОН України: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – Київ, 2007. – 79 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.60-64
7. Сисоєва С.О. Новий Закон України «Про вищу освіту»: дискусійні аспекти наукового тезаурусу // ISSN Online: 2312-5829. Освітологічний дискурс, 2015. − № 3 (11). − С.264
8. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В.І.Луговий // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Гнозис, 2009. – С.8-14
9. Луговий В.І. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. / Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України. – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 –370 с. с. 13
10. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М.Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
11. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. UNESCO [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.
Рецензент: канд.тех.наук, доц. Гринчук В.М.

Демешко Игорь
соискатель Национальной академии Государственной пограничной службы Украины, Хмельницкий, Украина

ПОЛИСЕМИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ В ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье проанализирован актуальный понятийно-терминологический аппарат педагогической науки, исследована специфика использования ключевых конструктов педагогики в контексте современной образовательной парадигмы. Рассмотрены возможные варианты и подходы определения сущности понятий компетенция и компетентность. Исследованы истоки имеющихся проблем и разногласий в их использовании и трактовке. Проведен анализ вариантов структуры и внутреннего устройства этих фундаментальных конструктов.

Компетентностный подход, компетентность, компетенция, подготовка специалистов, профессиональные и ключевые компетенции.

Demeshko Igor
Postgraduate Student
National Academy of State Guards of Ukraine, Khmelnitsky, Ukraine

POLYCEMY OF TERMINOLOGICAL APPARATUS OF THE COMPETENCE PARADIGM IN EDUCATION: CURRENT STATE OF THE PROBLEM

The article analyzes some aspects of the use of actual concepts and terminology of modern pedagogy. The essence of leading descriptive categories of the competence approach in education is considered in details. The specific character of use of key constructs of pedagogy in the context of competence educational paradigm is investigated. Options and approaches to defining the essence of the concepts of "competence" by leading scientists are studied. A comparative analysis of these concepts' use in the scientific community of Ukraine and abroad is carried out. Normative documents of Ministry of Education and Science of Ukraine as for the conformity of mentioned terminology to the conventional pedagogical thesaurus are analyzed. The differences and contradictions in the use and interpretation of the "competence" definitions in the regulations of the Ministry of Education and Science of different years are examined. A comparative analysis of the use of these terms in the documents of the European educational sphere, including NURING project, and the regulations of the education system of Ukraine is done. On the basis of the conclusions and classifications of particular components of the scientific thesaurus, the author offers authentical recommendations to improve terminology of modern pedagogics.

Key words: competence approach, professional competence, competence, training, terminology of pedagogics, terminological polysemy.

УДК 371 (477.87) (09)

Депчинська Іветта Аттілівна
викладач кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

МЕТОДИ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ

У статті розкриваються організаційні засади реалізації змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття в період 1919-1939 рр.У роботі показано, що, у розробці методів і форм навчання міжвоєнного періоду на Підкарпатській Русі було багато пошуків та новаторських ідей. Те, що ці проблеми були поставлені та широко обговорювалися на сторінках періодичних видань, сприяло розвитку гуманітарної освіти на Підкарпатській Русі.

Ключові слова: Підкарпатська Русь, школа, гуманітарна освіта, методи, форми організації навчання.

Вступ. Методи і форми реалізації змісту гуманітарної освіти покликані забезпечити формування світогляду особистості на основі: розвитку знань про себе, суспільство, світ; набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення до довкілля, в основі якого, насамперед, розуміння життєвих вартостей. Гуманітарне знання, яке покликане формувати моральність, людяність, толерантність відіграє доленосне значення як у житті окремої людини, так і у житті суспільства, загалом. Тому надзвичайно важливою є проблема добору методів і форм засвоєння учнями системи гуманітарного знання.

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

Різним аспектам розвитку освіти і шкільництва Закарпаття в період 1919-1939 рр. присвячена численна кількість дисертаційних досліджень (М.Кляп, М.Кухти, Л.Маляр, Н.Марфинець, І.Небесника, Г.Розлуцької, Г.Товканець, О.Фізеші, О.Яцини, П.Ходанича).

Проблеми методів і форм реалізації змісту освіти в школах Підкарпатської Русі присвячено численну кількість робіт теоретичного і методичного характеру, що публікувались у педагогічній літературі і на сторінках педагогічних часописів. Зокрема, йдеться про праці А.Волошина “Дидактика (1932)”, “Загальна методика” (1932), “Педагогічна психологія” (1932), “Загальна педагогіка” (1933), “Педагогіка і дидактика” (1935), “Методика народно-шкільного навчання” (1935). Пошуки шляхів реалізації змісту освіти відображено у педагогічних часописах “Наша школа” (А.Алискевич, М.Колесник, А.Макаренко), “Учитель” (Ф.Агій, Ф.Балицький, О.Боршош, І.Гопко, М.Литвицький, А.Полянський, Ю.Ревай).

У попередніх наших дослідженнях було розкрито сутність поняття гуманітарної освіти [1], йшлося про загальні чинники розвитку змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття (1919-1939рр) [2].

Проблема реалізації змісту гуманітарної освіти не розглядалась дослідниками системно і цілісно. Це і обумовлює її актуальність.

Визначення мети та завдань дослідження. Мета дослідження полягала у розкритті шляхів реалізації (методів і форм) змісту гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі. Завданнями дослідження охоплено: а) методи навчання та особливості їх використання у реалізації змісту гуманітарної освіти; б) форми організації навчання та особливості їх використання в школах Підкарпатської Русі.

Виклад основного матеріалу. Педагоги Підкарпатської Русі добре розуміли, що у досягненні поставленої перед шкільництвом освітньої мети визначну роль відіграє система дидактичних форм і методів організації гуманітарної освіти. Тому наполягали на необхідності враховувати у шкільній практиці досягнення світової психолого-педагогічної та дидактичної науки. “Най школа буде школою праці, де дійсно міриться, пробується, порівнюється з дітьми, де діти питають, де аналізують. Таким засадам мусиме підчинити і свої методи, і учебну техніку, а також способи та форми научованя”, – писав у 1921 р. Й. Пешек [3, с.34].

Процес навчання на початку 20-х рр. XX століття у школах Підкарпатської Русі розглядався як взаємодія вчителя й учня. Безперечно, великого значення, як доведено в параграфі 2.1, надавалося змісту навчання. Проте, які б не були навчальні плани, програми, підручники, вони залишалися нейтральними, якщо педагог не знаходив шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів.

Гуманітарна освіта в школі 20-30-х рр. XX століття здійснювалася з використанням певних методів у її організації, які повною мірою відповідали інтересам та віковим особливостям учнів. У педагогічних часописах та окремих виданнях з’являється значна кількість матеріалів методичного спрямування. “Методичні помічні книги, часописи дають пильному учительові всяких шкіл сьогодні досить вказівок і порад, як має навчальний матеріал на кожнім степені науки переробляти, коли і як має уживати індукції, а коли і як дедукції, яких наглядних учених средств уживати для оживлення науки”, – зазначалося на сторінках педагогічної преси [4, с.2]. Методичні посібники того часу складалися з двох частин: одна була призначена для учнів, а в другій містилися методичні вказівки для вчителів, у яких чітко проглядається використання різних методів навчання.

Періоду 1920-1939-х рр. властива відсутність чітко накресленої й послідовно витриманої класифікації методів та засобів навчання. Не досить чітко визначалося й поняття терміну “метод”.

Дискусії з приводу методів як важливого компоненту процесу навчання точилися і на сторінках педагогічних журналів, і на методичних курсах, і учительських зібраннях. Під час дискусій були визначе-

© Депчинська І.А.

ні умови оптимального вибору методів навчання при реалізації змісту гуманітарної освіти: відповідність методів меті та змісту навчання, психологічним і віковим особливостям учнів, місцевим чинникам, а також особистості вчителя.

Дискусії найперше сприяли утвердженню в практику роботи шкіл нових методів навчання. У 20-ті роки ХХ століття, коли так загострилася боротьба проти книжкового і вербального навчання та посилилися вимоги до розвитку самостійності учнів, значного розвитку одержало пошукове навчання. Відповідно вводилися нові методи навчання, які наближували його до життя. Тому поширеним на Підкарпатській Русі у шкільній практиці стає так званий "дальтонівський метод" або "план вільного індивідуального лабораторного навчання" [5, с.46].

Для реалізації змісту гуманітарної освіти в міжвоєнний період активно розроблявся і втілювався в життя з урахуванням регіональних особливостей дальтонівський метод навчання.

Значне місце на Підкарпатській Русі відігравали практичні методи роботи: вправи, письмові завдання, твори, ручні вироби тощо. "Самостійна праця учнів, – відзначав А. Волошин, – є тоді, коли асоціація зображень предметових, словесних і письмових стається свідомо й доцільно – так витворюється диспозиція до легкої репродукції знання. Самостійність учнів при письмових працях вимагає й того, щоб шукання правильної форми робилося самим учнем, бо лише так закріпиться правильне знання до пам'яти" [6, с.47].

Здебільшого практичні методи не несли нової інформації, а служили для її закріплення та формування умінь застосовувати знання. Їх кількість залежала від індивідуальних особливостей школярів і мала бути достатньою для формування певних навичок. Наприклад, у статті "О научованю граматики і правопису" педагог Ю.Ревай пропонував при вивченні граматики використовувати чотири типи вправ: розмовні, граматичні, правописні, допоміжні [7]. Поряд з цим дописувач під криптонімом "М.В." у статті "Рідна мова в вихованні й навчанні" описує наступні види робіт з науки рідної мови: 1) розбір читань; 2) письмові вправи; 3) граматичні вправи [8, с.8-10].

На початку 30-х років у школах Підкарпатської Русі впроваджувалися нові методи навчання, які грунтувалися на знаннях про психологічні особливості учнів. Відбувався перехід від дедуктивних до індуктивних методів навчання. Складалася нова методика викладання гуманітарних предметів на основі концентрації. Суть концентрації полягала в тому, що, наприклад, вивчаючи тему із одного предмета, вчитель використовував матеріал із різних навчальних дисциплін. Цікавими з цієї точки зору є педагогічні розвідки З.Гулка, І.Лизака, А.Полянського, Ю.Ревая [9; 10; 11; 12]. Так, на думку А.Полянського, "концентрація має бути природна, а не насильна; може бути предметова; моментальна (екскурсії, природні явища); конкретна чи абстрактна. Педагог наводить приклади використання у навчанні різних видів концентрації, зауважуючи, що у школах віддавна концентрували вчителі, але не було "в концентрації системи, а система випрацюється тоді, коли вчитель підготує матеріали з кожного предмета в цьому напрямку, з котрим би виросла виховуюча ідеальна трудова школа" [12, с.343-349].

І.Лизак наголошував, що в школу необхідно ввести "навчання концентраційне, яке означає не тільки, що при одному предметі концентрується матеріал більше предметів, але і то, щоби одного дня при всіх учебних предметах (по возможности) говорилось о одной темі, которую намеряєме разбирати із некоторого реального предмета" [11,с.8].

Педагоги Підкарпатської Русі в міжвоєнний період при вивченні письма, читання, опануванні іноземних мов почали використовувати глобальний метод (Globálni metoda), що знайшло відображення на сторінках педагогічної преси в оглядах і дослідженнях М.Литвицького, Й.Пешини, В.Панека [13; 14; 15].

На уроках письма-читання в народних школах за глобальною методою дитина вчилася читати зразу цілими словами (а не по складах) із використанням малюнків та ілюстрацій. Наприклад, "дитина, дивлячися на малюнок і бачачи під ним відповідне слово, читає його відразу без жодного сумніву в тому, що робить помилку. Читає се слово із властивою йому інтонацією" [13, с.190]. Згідно з цією методикою, як підкреслюється в джерелах, перехід від читання окремих слів до коротких і поширених речень відбувався легко, без особливих труднощів.

В процесі впровадження глобального методу велика відповідальність покладалася на вчителя. Адже вчителю необхідно було достатньо добре підготуватися, до кожного уроку підібрати ілюстративний матеріал: "дитина не виходить поза межі набутого нею досвідом зв'язно висловлювати свої думки та логічно конструювати речення для передачі того, що бачить на малюнку. Самий же малюнок не тільки приковує увагу дитини, а й удержує її фантазію в рамках певної суцільности" [13, с.191]. З цього погляду, навчальний матеріал не був абстрактним і незрозумілим, навпаки – сприймався дитиною у формі живих, конкретних образів, що асоціювалися в уяві дитини з відповідними словами.

Використання глобального методу при вивченні іноземних мов передбачало вивчення не окремих слів, а сприйняття зразу складніших синтаксичних конструкцій – речень, текстів. При цьому головною опорою при навчанні вважалися зір, інтерес до вивчення мови, пам'ять. Цей метод мав ще одну назву - "догадування" (metoda dohadovaci) [15]. При сприйнятті тексту значна частина слів для дітей були незрозумілими, а ключом до їхнього розуміння був контекст та багатий ілюстративний матеріал.

У 20-30-ті роки в шкільництві Підкарпатської Русі широко використовувалися методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності школярів. Особливо сприяли розвитку інтересу до навчання включення учнів до рольових ігор. Гра в навчальному процесі забезпечувала емоційну обстановку відтворення знань, полегшувала засвоєння навчального матеріалу, створювала сприятливий для засвоєння знань настрій, знімала втому та перевантаження.

Використання ігрової методики в практиці шкільництва Підкарпатської Русі знайшло відображення на сторінках педагогічної преси. Слід відзначити статті, в яких узагальнювався педагогічний досвід у цьому напрямку. Це публікації О.Заклинської, І.Крайника, І.Карпинцової [16; 17; 18].

Популяризацію методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності школярів пропагували на

сторінках педагогічних часописів і чеські колеги. Цікаві пропозиції висловлювали Марія Бухалова, Марія Бартушкова [19; 20]. Так, Марія Бухалова пропонувала використання у шкільництві різних видів ігор (вільних, спеціальних, соціальних, комбінованих), акцентувала увагу на тому, що найкраще і найприродніше їх проводити на лоні природи (у саду, парку, полі, біля річки) із використанням природних матеріалів (глини, трави, листя та гілок дерев, каштанів, горіхів тощо). Так, на її думку, дитина легко засвоювала морально-етичні звичаї і традиції, вчилася відрізняти добро від зла [19, с.100-106].

Важливе місце в організації гуманітарної освіти на Підкарпатській Русі педагоги надавали такому методичному прийому, як включення дітей у драматизацію та інсценізацію літературних творів. Такий методичний прийом розвивав у дітей творчі здібності, пам'ять, уяву, збагачував їх мову, формував комунікабельні здібності і що найголовніше – викликав самостійну творчість дітей. "Характерна особливість цього методу, – як зазначав у статті "Бесіда учителя в школі" інспектор С. Бочек, – полягає у тому, що навіть сухі предмети можна оживити дійством, персоніфікацією, драматизацією" [20, с.109]. В іншому джерелі зазначалося, що "драматизація служить не лише завданням повторення матеріалу, а й цілям морального виховання, бо розвиває почування" [6, с.45].

Основними методами реалізації змісту гуманітарної освіти міжвоєнного періоду на Підкарпатській Русі були: за джерелом інформації – словесні, практичні, наочні; за логікою передачі інформації – індуктивні та дедуктивні; за рівнем самостійності – робота під керівництвом вчителя та самостійна робота. За допомогою широкого спектру навчально-методичного арсеналу педагоги намагалися відтворити діяльнісну (трудову) школу, яка доцільно розвивала всі тілесні і духовні здібності учнів, навчала їх передусім власним трудом здобувати нові знання. Це було не механічне нагромадження відомостей з різних предметів, а навчання через щоденну копітку працю для майбутнього життя.

Отже у міжвоєнний період педагоги Підкарпатської Русі працювали на рівні передових педагогічних ідей свого часу та намагалися в практичній роботі втілити в життя надбання як світової педагогіки, так і результати власних пошуків. Це стосувалося, безперечно, і організаційних форм навчання.

Основною формою навчання в школах Підкарпатської Русі був урок, елементами якого виступали: організаційний момент, подача і закріплення нового матеріалу, перевірка знань, умінь учнів, домашнє завдання. Ці загальні положення були конкретизовані у роботі А. Волошина "Педагогічна методологія". Педагог зазначав: "кожна наука починається повторенням вже знаного матеріалу, до якого в'яжеться новий матеріал, на котрий учитель звертає увагу. Повторення може бути словесне й розумове. Словесне повторення опирається лише на м'язеву пам'ять і має малу вартість. Розумове повторювання загострює асоціацію нових думок із старими, витворює нові, легкі дороги для скорого уявлення нового знання". Перший принцип у народній школі – це "нагляд (наочність), другий – використання казок, з яких можна вивести наглядне навчання та якими можна викликати в дитини добрі почування" [6].

У шкільництві міжвоєнного періоду серед форм організації гуманітарної освіти використовувались індивідуальні, групові, колективні (фронтальні). Індивідуальна форма навчання була поширена у процесі роботи над індивідуальними проектами, завданнями для самостійної роботи.

Найпоширенішою груповою формою реалізації змісту гуманітарної освіти були, безперечно, екскурсії. Великого значення такій формі роботи надавав А. Волошин. "Екскурсія багато значить, - писав відомий педагог, - для фізичного виховання, для науки, для морального виховання….". Педагог зауважував, що велике значення під час екскурсій має організаційний момент. До екскурсії вчитель приготовляє своїх учнів "з огляду матеріального та морального, себто має направити увагу учнів на те, що вони в екскурсії можуть бачити та навчитися"… Під час екскурсії треба вважати на порядок, призначити провідників, разом вирушати зі школи і вертатися разом назад" [5, с.53].

Екскурсії були частиною шкільної роботи. До проведення та їх організацій у 20-30-х роках XX століття педагоги ставилися надзвичайно серйозно, намагаючись дати їм належне теоретичне обґрунтування та розробити методику проведення. У програмах народних, горожанських шкіл з багатьох предметів були передбачені навчальні екскурсії. Тематика, місце проведення, зміст регламентувалися навчальними програмами.

Користувалися популярністю у школах Підкарпатської Русі краєзнавчі екскурсії.

Висновки. Таким чином, у розробці методів і форм навчання міжвоєнного періоду на Підкарпатській Русі було багато пошуків та новаторських ідей. Проте вже те, що ці проблеми були поставлені та широко обговорювалися на сторінках періодичних видань, сприяло розвитку гуманітарної освіти на Підкарпатській Русі. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із аналізом навчальних планів та програм тогочасного періоду з метою визначення ролі і місця засобів навчання у реалізації змісту гуманітарної освіти.

Список використаної літератури

1. Депчинська І.А. Розвиток змісту гуманітарної освіти: аналіз поняття /І.А.Депчинська, М.В.Опачко //Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота. [ред. кол.: В.В.Козубовська]. – Ужгород: Вид-цтво "Говерла", 2015. – Вип.36. – С.48-52
2. Депчинська І.А. Розиток шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 р.р. /І.А.Депчинська //Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота. [ред. кол.: В.В.Козубовська]. – Ужгород: Вид-цтво "Говерла", 2015. – Вип. 37. – С.40-43
3. Пешек Й. Спеціальна образуюча ціль поодиноких предметів народної школи и випливаючи из него выслѣды / Й.Пешек // Учитель. – 1921. – Ч.3. – С.33-41
4. Алиськевич А. Класифікування в школі / А.Алиськевич // Наша школа. – 1936. – Р.2. – Ч.6. – С.1-6
5. Волошин А. Педагогіка і дидактика (На правах рукопису) / Августин Волошин. – Ужгород. – 1935. – 79 с.

6. .Волошин А. Педагогічна методологія. Кн. І. Методологія навчання / Августин Волошин. – Прага : Пробоєм, 1943. – 208 с.
7. Ревай Ю. О научованю граматики і правопису / Ю.Ревай // Учитель. – Рочник 5. – 1924. Число 1-2.– С.3-12.
8. М.В. Рідна мова в вихованні й навчанні // Наша школа. – 1937. – Р.3. – Ч.7. – С.8-11.
9. Hulka Z. Koncentrace učiva na školech městanskich / Z. Hulka // Учитель. – 1928. – Р.9. – Ч. 2-3. – С.154-156.
10. Лизак І. Руководство для учительства народних школ на Подкарп. Руси / Іван Лизак. – Ужгород: Книгопечатня О.О.Василіян В Ужгороді, 1924. – 128с
11. Полянський А. Концентрація в елементарной класђ / А.Полянський // Учитель. – 1927. – Ч. 10. – С.343 – 349.
12. Ревай Ю. О научованю граматики и правописа / Ю. Ревай // Учитель. – 1924. – Ч.1-2. – С.3-12
13. Литвицький М. Глобальна метода научованя письма-читання / М.Литвицький // Учитель. – 1931. – Р.13. – Ч.4. – С.190-191.
14. Пешина Й. Глобальна метода в народних школах Подкарп. Руси / Й.Пешина // Учитель. – 1931. – Р.13. – Ч.4. – С.188-190.
15. Panek V. Clobalni metoda čtení / V. Panek // Учитель. – Р.13. – Ч.3. – С.125-129
16. Заклинська О. Про научованя граматики родного язика / О. Заклинська // Учитель. – 1924. – Ч.3-4. – С.41-45
17. Крайник І. Нові напрями / І.Крайник // Учитель. – 1925. – Ч.3-4. – С.61-69
18. Карпинцова І. Хосенность забави і тілесної роботи в народній школі / І. Карпинцова // Учитель. – 1928. – Р.9. – Ч.1. – С.20-23
19. Buchalova M. Tělesná výchova dítěte předškolniho / Marie Buchalova // Учитель. – 1928. – Р.9. – Ч.1. – С.100-106
20. Bartuškova Marie. Hry socialni ve škole materske / Marie Bartuškova // Учитель. – 1927. – Р.8. – Ч.6-7. – С.248-250

Стаття надійшла до редакції 27.04.2016 р.
Рецензент – канд.пед.наук, доц.Опачко М.В.

Депчинська Иветта
преподаватель, кафедра педагогики и психологии
Государсвенное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ ПОДКАРПАТСКОЙ РУСИ

В статье раскрываются организационные основы реализации содержания гуманитарного образования в школах Закарпатья в период 1919-1939 гг. В роботе показано, что в разработке методов и форм обучения междувоєнного периода на Подкарпатской Руси было много поисков и новаторских идей. То, что эти проблемы были поставлены и широко обсуждались на страницах периодических изданий, способствовало развитию гуманитарного образования на Подкарпатской Руси.

Ключевые слова: Подкарпатская Русь, школа, гуманитарное образование, методы, формы организации обучения.

Depchinska Ivetta
Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

METHODS AND FORMS OF HUMANITARIAN EDUCATION IN THE SCHOOLS OF THE PIDKARPATSKA RUS

In the article the author reveals the organizational principles of the realization of content of liberal education in schools in Transcarpathia during the 1919-1939. The teachers of the Pidkarpatska Rus understood that for the achieving of the goal before the school education system an important role was played by the didactic forms and methods of liberal education. Therefore, they insisted on the need to take into account of the school practice the achievements in psycho-pedagogical and didactic sciences.

In the article the author shows that in developing techniques and educational formsduring the interwar period in the PidkarpatskaRusthere were a lot of researches and innovative ideas. The fact, that these issues were raised and discussed extensively in the pages of periodicals, is contributed to the development of liberal education in the Pidkarpatska Rus. The aspects for further researches associate with the analysis of the curricula and programs of that periodwith the goal to determine the role and place of learning tools in the implementation of the content of liberal education.

Key words: the PidkarpatskaRus, school, humanities, methods, forms of training.

УДК - 811.111'367.625

Дідо Наталія Данилівна
викладач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У статті проаналізовано основні труднощі, з якими стикаються іншомовні студенти при вивченні та вживанні фразових дієслів, розглянуто характеристики та класифікації фразових дієслів, які викладач повинен пояснити студентові, щоб дати йому чітке розуміння цього явища в англійській мові для правильного використання у мовленні. Описано фразові дієслова як особливі конструкції англійської мови, наводяться визначення фразового дієслова, характерні ознаки, що відрізняють його від інших конструкцій. Актуальність дослідження пояснюється високою частотністю їх вживання та значущістю для акту комунікації.

Ключові слова: фразові дієслова, ідіоматичне значення, постпозитивний компонент, семантична єдність, класифікації фразових дієслів.

Постановка проблеми. Викладання англійської мови у вищих навчальних закладах здійснюється перш за все з метою опанування студентами основних навиків мовленнєвої діяльності, правильності вживання тих чи інших фраз та конструкцій, розуміння певних явищ, які є відмінною рисою англійської мови. Фразові дієслова є одним із тих мовних явищ, які повністю відсутні в українській мові, тому у їх вивченні студенти стикаються з певними труднощами, як у розумінні семантики фразового дієслова та його вживанні у мовленні, так і в перекладі на українську мову.

Актуальність дослідження фразових дієслів пояснюється високою частотністю їх вживання, проникненням у різні функціональні стилі та значущістю для акту комунікації. Фразові дієслова стають все поширенішими з розповсюдженням англійської мови, вони використовуються не лише в розмовній англійській мові, але і в діловому мовленні, юриспруденції та інших галузях.

Лексико-стилістичний набір фразових дієслів в англійській мові є дуже широким. Їхній динамічний характер і можливість прикріплення різного роду атрибутів до смислового елементу робить їх особливо прийнятними для використання порівняно із відповідними простими дієсловами. Маючи високий експресивний характер, такі «метафори» зробили вагомий внесок у розвиток емоційного та ефектного засобу вираження значення в сучасній англійській мові [4, с.135].

Аналіз останніх досліджень. Вивчення фразових дієслів, їх семантики, структури та вживання є актуальним у дослідженнях багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, зокрема, Ю.О.Жлуктенка [3], С.О.Гурського [8], Д. Болінджера (D.Bolinger) [7], Дж.Поуві (J.Povey) [11] та інших.

Термін «фразове дієслово» вперше застосував Л.П.Сміт в словнику *"Words and Idioms"* (1925), вважаючи фразові дієслова найяскравішою характерною особливістю англійської мови, які часто використовуються в розмовній мові, крім того, додають ідіоматичності мові, а також висловлюють думки і значення чіткіше [5, с.108].

Том МакАртур (T.McArthur) характеризує фразове дієслово як особливий різновид дієслова, яке більше функціонує як фраза, ніж як окреме дієслово. Такі поєднання можуть вживатися як в прямому, так і в переносному значенні, і часто є ідіомами або складовими частинами ідіом: *to get away with murder*, *to get on like a house on fire*, *to get back at someone*, *to get up to mischief* [10].

Метою даної статті є розглянути труднощі, з якими стикаються іншомовні студенти при вивченні та використанні фразових дієслів в англійській мові та проаналізувати основні характеристики та класифікації фразових дієслів, які викладач в тій чи іншій формі повинен донести до студента, щоб дати йому чітке розуміння цього явища в англійській мові для правильного вживання у мовленні та перекладу на українську мову.

Виклад основного матеріалу. Термін «фразове дієслово» є похідним від слова «фраза», тобто, найменша одиниця синтаксису. Такі дієслова відрізняються від простих дієслів, оскільки містять у своєму складі двоє і більше елементів. Завдяки фразовим дієсловам мова набуває експресивності. До них належать дієслова *give up, cut down, get on* та інші. Разом із вживанням фразових дієслів мовлення стає більш природним, тому для тих, хто вивчає англійську мову, вони є важливими.

На нашу думку, чітке визначення фразового дієслова дає Дж.Поуві (J.Povey): це комбінація простого дієслова та адвербіального постпозитива, що представляє собою єдину семантичну і синтаксичну одиницю. Його можна замінити «простим» дієсловом, що і підтверджує, що фразове дієслово є семантичною єдністю [11, с.16].

До складу фразових дієслів, що є однією з головних ознак англійського дієслівного словотвору, входить монолексемне дієслово та післядієслівний компонент прислівниково-прийменникової природи, який внаслідок послаблення своєї прислівникової або прийменникової функції утворює з дієсловами відносно стійкі семантичні та синтаксичні сполучення. Фразове дієслово функціонує як поєднання дієслова й прийменника, дієслова і прислівника чи дієслова і прийменника з прислівником, ось чому його часто визначають як багатослівне чи двослівне дієслово. Таке поєднання можна визначити як «ідіоматичне», так як дослівний переклад кожного з компонентів не становить єдиного змісту всього поєднання. Точніше, він може бути зовсім іншим, і часом здогадатися про переклад усього фразового дієслова по його частинах неможливо.

За мовознавцем Ю.О.Жлуктенком, другий компонент, який позначається у лінгвістиці різними термінами, а саме, прислівники, постпозитиви, по-

© Дідо Н.Д.

стпозитивні прийменники тощо, не виражає ознаки дії, яка б означала щось відокремлене від тієї дії, що міститься в першому компоненті дієслова. Дієслова з постпозитивами зливаються в одне семантичне ціле й виражають єдине поняття. Тому при вилученні другого компонента, зазвичай, змінюється значення дієслова [3, с.105].

Граматисти (Дж. Ламонт (G.Lamont) [9], Д.Байбер (D.Biber) [6] та інші) притримуються двох протилежних думок щодо природи і використання фразових дієслів: (1) буквальне використання форми go up не є фразовим дієсловом як таким, а є простим дієсловом з часткою: *The balloon went up into the air*. Термін «фразове дієслово» повинен використовуватись лише для образних і ідіоматичних значень: *The balloon went up* (= The crisis finally happened). В даному випадку маємо справу з семантичним аспектом фрази go up, яка не має нічого спільного з синтаксисом чи морфологією. (2) термін «фразове дієслово» охоплює пряме і переносне (ідіоматичне) використання і, отже, включає в себе синтаксис, морфологію та семантику, тобто обидва значення фрази go up.

Фразові дієслова дуже різноманітні як за своєю сполучуваністю, так і за додатковими значеннями, які в них полягають або які вони набувають у тексті. Вони можуть виражати характер дії, перехід з одного стану в інший, спонукання до дії та інші значення, але у всіх випадках дія незмінно характеризується значенням, укладеним в самому дієслові.

При навчанні студентів фразовим дієсловам викладач повинен в першу чергу виокремити і пояснити ряд характерних ознак, які відрізняють фразові дієслова від простих дієслів, - ідіоматичність, висока продуктивність, можливість розташовувати адвербіальний прийменник до і після іменника, що вживається з даним дієсловом, здатність емоційно і образно висловлювати найтонші відтінки думок і почуттів, можливість його заміни простим дієсловом та інші.

Важливим є знати, що існує велика кількість класифікацій фразових дієслів (С. Григорьєв [2], І. Аничков [1]), і це залежить від ознак, які відрізняють їх від простих дієслів. Крім цього, завжди є дієслова, які допускають різне тлумачення. Тому класифікації фразових дієслів можна назвати досить умовними.

Згідно класифікації, що бере за основу кількість постпозитивів у складі фразового дієслова, їх неподільність та наявність чи відсутність додатка (перехідні/неперехідні дієслова), існує чотири типи фразових дієслів:

1) фразові дієслова з двома постпозитивами. Більшість цих дієслів вимагають після себе додатка, який може розміщуватись лише після фразового дієслова, не розриваючи його. Тобто, ці фразові дієслова є неподільні.

I'm looking forward to my holidays.

You must face up to reality!

2) фразові дієслова з одним постпозитивом: перехідні та неподільні. Ці дієслова вимагають додатка, який стоїть після постпозитива, додаток не може розривати фразове дієслово.

I love coffee. I can't do without it in the morning!

I'm counting on you to help me.

3) фразові дієслова з одним постпозитивом: перехідні та подільні. Ці дієслова вимагають додатка, який може стояти після постпозитива або між дієсловом і часткою (таким чином фразове дієслово є подільним).

We brought up this child. We brought her up.

Jill asked me not to give her secret away.

4) фразові дієслова з одним постпозитивом: неперехідні. Ці дієслова вживаються без додатка.

Charles and Emily have fallen out again.

You always show off at parties.

Залежно від ступеня семантичної єдності компонентів у складі фразового дієслова можна виділити два основних типи фразових дієслів, а саме:

1) фразові дієслова, що є близькими до вільних сполучень. Для них характерним є низький рівень семантичної єдності, а саме значення фразового дієслова можна легко вивести зі значень його складових (*to call back, to look for* etc.) Такі фразові дієслова є зазвичай мотивованими (постпозитивний компонент у складі дієслівного комплексу зберігає своє просторове значення) і частково мотивованими (постпозитивний компонент втрачає конкретність свого просторового значення і зберігає при цьому зв'язок з вихідним значенням вільного прислівника).

2) фразові дієслова, що відносяться до розряду фразеологічних одиниць. Вони характеризуються найбільшим ступенем семантичної єдності компонентів: значення сполучення при цьому неможливо вивести із значень компонентів, що входять до його складу (*bring up = educate, give up = stop doing smth.* etc).

Семантичні відношення між складовими частинами англійських фразових дієслів виключно різноманітні. Розглядаючи синтаксично неподільні поєднання дієслова і постпозитива з точки зору внесених в них постпозитивом значень, можна виділити наступні типи фразових дієслів:

1) дієслівно–прислівникові комплекси, в яких постпозитив має своє первинне конкретно-просторове значення. Наприклад: *come out, take away, walk in, run out, step across*.

2) поєднання, в яких значення дієслова має чітко виражений переносний (метафоричний) характер, у той час як другий компонент зберігає властивий прислівнику просторовий зміст: *let a person down = fail him; bring out = expose; pull through = recover.*

3) конструкції, в яких основних семантичних змін зазнає постпозитивний елемент, що набуває яскравого аспектуального наповнення. Серед аспектуальних відтінків можна виділити наступні:

- вираз початку виникнення дії *(cry out)*,
- вираз продовження дії *(walk on),*
- вираз завершення, закінчення дії (burn away),
- позначення повної вичерпності дії *(tire out),*
- вираз інтенсифікації дії (*work away*),
- вираз повторення дії (*read over /again/*).

4) значення фразових дієслів засноване на ідіоматизації обох частин, вмотивованість яких зберігається: *come about (відбуватися, траплятися), ride out (вийти зі скрутного положення), give away (видавати секретну інформацію)*.

5) фразові дієслова, що характеризуються максимальним ступенем ідіоматизації їхніх складових: *give up (кинути), take in (обдурити), put up with (терпіти, примиритися)*.

Як вже було згадано раніше, вивчення фразових

дієслів є досить складним для іншомовних студентів, оскільки вони повинні виробляти навички, що сприятимуть розумінню фразових дієслів не лише при читанні чи прослуховуванні текстів, а також навчитися використовувати їх самостійно, долаючи труднощі їх сприйняття. Ось деякі моменти, що складають труднощі для тих, хто бажає опанувати англійською мовою.

Перш за все, це велика кількість і розмаїття англійських фразових дієслів, неможливо їх всіх вивчити та запам'ятати. Всього налічується близько 12000 англійських фразових дієслів, але, звичайно, для мовлення потрібно володіти хоча б кількома сотнями.

По-друге, ідіоматичність значення фразових дієслів. Такі фразові дієслова досить складно перекладати, оскільки значення цілого комплексу не виводиться з сукупності значень його складових. Якщо людина не знайома з фразовим дієсловом, яке зустрілося в тексті, вона не здатна адекватно зрозуміти ціле речення або вислів. Найчастіше вона намагається пов'язати з лексичним оточенням два окремих слова, не розуміючи, що перед нею єдине семантичне ціле.

Досить часто виникають помилки у вживанні дієслова в поєднанні з різними частками (часто протилежними за первинним просторовим змістом) в одному і тому ж значенні: *swallow up = swallow down (*ковтати, поглинати), *slow up = slow down* (знижувати швидкість), *buy back / in / off / out / over / up* (спокутувати гріхи).

Певні труднощі викликає подільність багатьох фразових дієслів, коли основне дієслово та постпозитив можуть розриватися іншим словом. До подібного роду помилок відноситься неправильне розташування постпозитиву у випадках, коли між ним і дієсловом з'являються займенники або ціла іменна група (*He was going to give up her* замість *He was going to give her up*), обставини або слова–інтенсифікатори (*go ahead straight* замість *go straight ahead*).

Оскільки фразові дієслова відсутні в українській мові, можуть виникати труднощі з перекладом. Зазвичай доводиться шукати еквівалент для відтворення змісту фразового дієслова, а іноді на допомогу приходять цілі словосполучення.

Певне непорозуміння можуть викликати ситуації, коли в рівному лексичному оточенні з одним і тим же значенням (тобто в якості семантичних еквівалентів) зустрічається як фразове дієслово, так і просте: *start a business – start up a business, went to the town – went down to the town.*

Висновки. Отже, фразове дієслово є мовним феноменом суто англійської мови, і тому є складними у вивченні та розумінні для іншомовних користувачів. Коректне вживання фразових дієслів робить мовлення природнішим, а правильне розуміння фразових дієслів та відтворення їх мовою перекладу є ознакою високого рівня опанування іноземною мовою.

Зусилля викладача у навчанні студентів фразовим дієсловам повинні бути спрямовані перш за все на забезпечення розуміння ними цього явища англійської мови, збагачення їх лексичного запасу фразових дієслів та формування навичок правильного використання їх у мові.

Оскільки фразові дієслова неможливо вивчати та використовувати без розуміння їх суті, у роботі було розглянуто також різні погляди щодо визначення фразових дієслів та його ознак та складових частин. Найбільш загальним і зрозумілим, на нашу думку, є визначення, згідно з яким фразове дієслово є комбінацією простого дієслова постпозитивом, що є семантичним цілим. Багато вчених запропонували свої визначення і ознаки, за якими вони розрізняють фразові дієслова, тому існує чимало класифікацій фразових дієслів, що беруть за основу той чи інший критерій – це може бути ступінь семантичної єдності компонентів, подільність чи неподільність фразового дієслова, наявність чи відсутність додатка тощо.

Загалом, фразові дієслова допомагають виразити думки чіткіше та влучніше, ніж звичайні дієслова та передати ті аспекти значень, які не в змозі передати просте дієслово. Фразові дієслова необхідні для вільного спілкування та правильного розуміння англійських текстів та потребують неабияких навичок у їх перекладі іншою мовою.

Список використаної літератури

1. Аничков И.Е. Труды по языкознанию / И.Е.Аничков. – СПб.: Наука. - 1997. - 510 с.
2. Григорьев С.В. Фразовые глаголы / С.В.Григорьев: учебно-справочное пособие. – СПб.: КАРО. – 2003. – 272 с.
3. Жлуктенко Ю.А. О так называемых сложных глаголах типа stand up в современном английском языке/ Юрий Алксеевич Жлуктенко // Вопросы языкознания. – 1954. – №5. – С.105-113.
4. Раєвська Н.М. Теоретична граматика сучасної англійської мови /Наталія Миколаївна Раєвська. – К.: Вища школа. – 1976. – 304 с.
5. Смит Л.П. Фразеология английского языка / Л.П.Смит / Пер. с англ. – М.: Дрофа, 1998. – 158 с.
6. Biber D. Grammar of Spoken and Written English / D.Biber et al. − London: Longman, 1999. – 315 p.
7. Bolinger D. The Phrasal Verb in English /D. Bolinger. − Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971. – 210 p.
8. Goursky S.E. The Idiomatic Heart of English Language / S.E.Goursky. – Lvov: United Publishing House "Vishcha Shkola": Lvov University Publishing House, 1975. – 183p.
9. Lamont G. The Historical Rise of the English Phrasal Verb. Feb. 2005. University of Toronto / G.Lamont [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://www.chass.utoronto.ca/~cpercy/courses/6361lamont.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ
10. McArthur T. Phrasal Verb / T.McArthur [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://www.encyclopedia.com/topic/PHRASAL_VERB.aspx>.– Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Povey J. Phrasal Verbs and How to Use Them / J.Povey. – M.: Высшая школа, 1990. − 176 p.

Стаття надійшла до редакції 05.05.2016 р.
Рецензент – канд.пед.наук, доц.Бартош О.П.

Дидо Наталья
преподаватель
кафедра иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье проанализированы основные проблемы, с которыми сталкиваются иноязычные студенты при изучении и применении фразовых глаголов, рассмотрены характеристики и классификации фразовых глаголов, которые преподаватель должен объяснить студенту, чтобы дать ему четкое понимание этого явления в английском языке для правильного использования в речи. Описаны фразовые глаголы как особые конструкции английского языка, приводятся определения фразового глагола, характерные признаки, отличающие его от других конструкций. Актуальность исследования объясняется высокой частотностью их употребления и значимостью для акта коммуникации.

Ключевые слова: фразовые глаголы, идиоматическое значение, постпозитивный компонент, семантическое единство, классификации фразовых глаголов.

Dido Natalya
Lecturer
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment
«Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

TO THE ISSUE OF PHRASAL VERBS TEACHING IN THE ENGLISH LANGUAGE

Teaching English to the students at higher educational institutions is carried out primarily with the aim of mastering the basic skills of speaking, the correct usage of certain phrases and constructions and understanding the phenomena that are the distinctive feature of the English language. Phrasal verb is one of those linguistic phenomena that are not characteristic of the Ukrainian language that is why students encounter certain difficulties, both in understanding the semantics of phrasal verbs and in their use in speech and translation into Ukrainian. The article deals with the characteristic features and classification of phrasal verbs that should be explained to the students to give them clear understanding of this phenomenon of English for their proper usage in the process of communication. The main difficulties faced by foreign students when studying and using English phrasal verbs have been considered as well. Much attention in the article is paid to the description of various classifications of phrasal verbs that are based on a particular criterion such as the degree of semantic unity of the components, separability or inseparability of phrasal verbs, presence or absence of the object etc.

Key words: verb phrase, idiomatic use, postpositive component, semantic unity, classifications of phrasal verbs.

УДК 378.14

Дроздова Вероніка Вячеславівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ КООПЕРОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК РІЗНОВИДУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено аналізу й обґрунтуванню релевантних сучасних педагогічних технологій для розвитку компетентностей науково-педагогічних працівників, а саме: елементам кооперованого навчання. Розглянуто теоретичні та практичні аспекти використання кооперованого навчання. Запропоновано та аргументовано використання деяких предметних різновидів зазначених технологій, а саме: "акваріум", "мікрофон", "мозковий штурм", "ажурна пилка", "метод-ПРЕС" тощо.

Ключові слова: сучасні педагогічні технології, компетентності, розвиток науково-педагогічних працівників, підвищення кваліфікації, кооперване навчання.

Вступ. Сучасна освіта висуває нові вимоги щодо рівня компетентності науково-педагогічних працівників в умовах інтеграційних процесів. 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 саме у забезпеченні єдності освіти та виховання, гармонійного інтелектуального та особистісного зростання фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Начасі серед науковців немає одностайності щодо класифікації педагогічних технологій, але на важливості та необхідності використання зазначених технологій у навчальному процесі наполягає більшість сучасних вітчизняних та іноземних дослідників: І.Бех, В.Бондар, Л.Буркова, М.Волкова, І.Дичківська, О.Падалка, О.Пєхота, І.Подласий, О.Пометун, Г.Селевко, О.Сисоєва та ін.

Аналіз формулювань, що пропонуються вченими, показує, що зміст поняття "педагогічна технологія" залежить від того, як автори уявляють структуру освітнього процесу та її елементів. Спираючись на дослідження вітчизняних та іноземних педагогів, ми визначаємо педагогічну технологію як алгоритмізовану, проектовану систему навчання, що оптимально використовує сучасні методи, методики, прийоми, форми та засоби навчання, на основі головних принципів сучасної освіти, з метою неодмінного забезпечення результату [1; с.114].

Метою статті є визначити релевантні технології кооперованого навчання для розвитку науково-педагогічних працівників на заняттях з підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Одним із різновидів інтерактивних педагогічних технологій є – кооперативе (кооперване) навчання. Теорією та впровадженням кооперативного (кооперованого) навчання в Україні займаються такі науковці, як Т.Кошманова, Л.Пироженко, О.Пометун та ін. Кооперване навчання є сучасним інтерактивним підходом до навчального процесу у рамках педагогіки співробітництва, освітня технологія, яка включає в себе багато конкретних предметних технологій, методів та прийомів; "це форма (модель) організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою" [2, с. 22].

О.Пометун та Л.Пироженко виділяють декілька структурних елементів кооперативного навчання [2, с. 23–25], а саме: позитивну взаємозалежність членів групи; особисту взаємодію, що стимулює діяльність; розвиток навичок міжособистісного спілкування та спілкування в невеликих групах (командах); обробка (аналіз, опрацювання) результатів діяльності групи (команди).

Отже, технології кооперованого навчання можна успішно застосовувати на заняттях з підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників для розвитку їхніх компетентностей.

Ми пропонуємо деякі предметні різновиди зазначених технологій, а саме: "акваріум" (діяльність у малих групах для розвитку навичок дискутування та аргументування своїх думок) [2]; "мікрофон" (висловлювання думок із певної проблеми по черзі); мозковий штурм ("збирання якомога більшої кількості ідей щодо проблеми від усіх учасників упродовж обмеженого часу" [3, с.36]); ажурна пилка [2]; метод-ПРЕС [2]; імітаційні (ігрові) технології; дебати; метод Дельфи або мозковий штурм із використанням конвертів [4]; інтерактивна лекція, лекція-ілюстрація [5]; семінар-диспут та ін.

Доволі ефективною на заняттях з підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ виявився відомий вид інтерактивної педагогічної технології кооперованого навчання – "мозковий штурм", який широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми. Мозковий штурм допомагає виявити свою уяву та творчість шляхом вираження думок усіх учасників, допомагає знаходити декілька рішень щодо конкретної проблеми. Порядок проведення "мозкового штурму" такий:

1. Запропонуйте учасникам сісти так, щоб вони почувалися зручно та невимушено.
2. Визначте основні правила (див. далі).
3. Повідомте їм проблему, яку треба вирішити.
4. Запропонуйте учасникам висловити свої ідеї.
5. Запитуйте їх по черзі надходження. Не вносьте в ідеї ніяких коректив.

© Дроздова В.В.

6. Спонукайте учасників до висування нових ідей, додаючи при цьому свої особисті.

7. Намагайтеся не допустити глузування, коментарів або висміювання яких-небудь ідей.

8. Продовжуйте доти, доки будуть надходити нові ідеї.

9. На закінчення обговоріть та оцініть запропоновані ідеї.

Правила проведення "мозкового штурму" наступні:

1. Під час висування ідей не пропускайте жодної. Якщо ви будете судити про ідеї та оцінювати їх під час висловлювань, учасники зосередять більше уваги на захисті своїх ідей, ніж на спробах запропонувати нові та більш досконалі.

2. Необхідно заохочувати всіх до висловлення якомога більшої кількості ідей. Варто заохочувати навіть фантастичні ідеї. (Якщо під час "мозкового штурму" не вдається отримати багато ідей, це можна пояснити тим, що учасники піддають свої ідеї самоцензурі - двічі подумають перед тим, як висловити.)

3. Кількість ідей слід заохочувати. Врешті-решт, кількість породжує якість. В умовах висування великої кількості ідей учасники мають змогу дати політ уяві.

4. Спонукайте всіх учасників розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна раніше висунутих ідей часто спричинює висунення нових, що перевершують попередні.

Оптимальна тривалість "мозкового штурму" - приблизно 30 хв. В умовах Інтернет цей метод ефективний при проведенні мультимедійних, аудіо- та відеоконференцій та онлайнових чатів, тобто в умовах інтенсивного спілкування в режимі реального часу [1; с.151].

Наприклад, у процесі вивчення теми "Імідж сучасного викладача ВНЗ" для генерування за короткий проміжок часу якнайбільшої кількості ідей, активного залучення кожного до обговорення слухачам курсів підвищення кваліфікації ми запропонували висловити думки стосовно теми заняття. Для цього група була поділена на дві малі групи (поділ кожного разу урізноманітнюється). У даному випадку слухачі курсів вибирали сині та зелені фігурки. Після того як були сформовані групи, чітко визначена й сформульована тема, учасники гри, сидячи обличчям до обличчя, почали по колу висловлювати ідеї. Лідер-фасилітатор вів обговорення, заохочував появу нових ідей, дослівно їх записував. З поняттям "лідер-фасилітатор" та його обов'язками викладачі ВНЗ були ознайомлені на першому занятті (був проведений і відповідний міні-тренінг, оскільки поведінка фасилітатора визначає успішність обговорення). Після того як обидві групи завершили генерування ідей, склали списки на великих аркушах паперу, зачитали їх, до одного зі списків були додані нові ідеї іншої групи. Зазначене заняття сприяло розвитку комунікативних, творчих здібностей та загальнокультурної ключової компетентності зокрема.

При організації роботи за різновидом кооперованого навчання "Ажурна пилка" слухачі курсів об'єднуються у невеликі групи і працюють над однією темою, яка поділена на смислові блоки. Кожний член групи має знайти певну інформацію до тієї частини матеріалу, що визначена для нього. Потім ті слухачі окремих груп, які працювали над одним і тим же питанням, обмінюються інформацією. Наступним кроком буде повернення кожного до своєї робочої групи і повідомлення всім її членам доповненої інформації із вивченого питання. Потім кожна команда доповідає про виконану роботу.

ПРЕС-метод використовується, коли треба вибирати аргументи або висловлювати свою думку з дискусійного питання. Метод допомагає пояснити свої думки та сформулювати їх у виразній і стислій формі. Порядок проведення метода такий:

Роздайте матеріали, в яких зазначено чотири етапи ПРЕС-методу:

ПОЗИЦІЯ

Я вважаю, що_____

(висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору)

ОБҐРУНТУВАННЯ

_____ тому, що_____

(наведіть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції)

ПРИКЛАД

наприклад _____

(наведіть факти, які демонструють

ваші докази, вони зміцнять вашу позицію)

ВИСНОВКИ

_____тому_____

(узагальніть свою думку, зробіть висновок про те, що необхідно робити; тобто, це заклик прийняти вашу позицію).

Поясніть механізм етапів ПРЕС-методу і дайте відповідь на можливі запитання. Наведіть приклад до кожного з етапів. Запропонуйте бажаючим спробувати цей метод до будь-якої проблеми на вибір. Перевірте, чи всі розуміють механізм застосування методу. Етапи можна адаптувати, пропонуючи учасникам наводити декілька варіантів своїх думок або прикладів.

Метод "Мікрофон" дає змогу кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Уявіть, що у вас в руках мікрофон і саме вам потрібно висловити думку. Тому інші учасники не можуть говорити, кричати з місця, оскільки право говорити має тільки той, у кого в руках "символічний" мікрофон.

Кооперована структура "Круглий стіл", розрахована як на малі, так і на великі групи, в яких один аркуш паперу та олівець передаються по колу. Наприклад, один учасник записує ідею, потім передає аркуш та олівець партнеру ліворуч. Варіативність процедури полягає в тому, що учасники можуть використовувати різнокольорові фломастери, олівці в той час, коли їм передається папір.

Кооперована структура "Графіті", яка полегшує процес мислення та відіграє важливу роль групового джерела енергії. Кожній кооперованій групі з трьох або чотирьох членів даються частина ватману та різні кольорові фломастери (один для кожного члена групи, що дозволяє відобразити внесок кожної особистості). Потім перед кожною групою ставиться певне запитання (для кожної групи – інше), тема, проблема або висловлювання, на які вони дають відповіді. Наприклад, "Які проблеми входження українських вищих навчальних закладів у Європейський освітянський простір?" Протягом короткого часу кожна група в кімнаті пише власні "графіті" (слова, фрази, графіки) на певну задану їй тему. Потім викладач-модератор пропонує припинити роботу й просить кожну групу передати їхні аркуші з графіті іншій групі. Процес повторюється знову, але тепер кожна група

працює над новою темою, яку почали інші. Процес триває доти, доки власний аркуш не повернеться до кожної групи. Потім усією групою учасники читають усі "нові" коментарі, обговорюють і роблять висновки. Учасники груп можуть також розділити коментарі для того, щоб винести висновки чи претензії на загальне обговорення. Графіті спрацьовують дуже ефективно як очікувана установка, або як завершальна підсумкова діяльність, або як джерело енергії протягом будь-якого уроку, же необхідне генерування великої кількості ідей [1].

Маємо зазначити, що на заняттях з підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ми маємо справу із дорослою людиною, сформованим фахівцем зі своїми усталеними стереотипами сприйняття щодо педагогічної діяльності та скептичним ставленням до нового. Враховуючи зазначене нами, ми надали перевагу інтерактивним технологіям навчання, які допомагають проявити свої особистісні якості та здібності до міжособистісних контактів. Оскільки, на нашу думку, саме завдяки зазначеним технологіям з'являється ідеальна можливість встановити зв'язки між багатим педагогічним досвідом та результатами новітніх досліджень в галузі педагогіки.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Отже, використання сучасних педагогічних технологій, а саме технологій кооперованого навчання, для розвитку компетентностей науково-педагогічних працівників сприятиме загальному розвитку особистості, оскільки розвиватиметься творче та аналітичне мислення, психологічна гнучкість, позитивна мотивація до неперервної самоосвіти; вироблятимуться навички самостійного наукового пошуку, вміння оновлювати та примножувати знання, керуючись потребами професійної діяльності. Перспективи подальшого дослідження ми бачимо в розробці нових занять із залученням зазначеної сучасної педагогічної технології.

Список використаної літератури

1. 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. – 288с
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / авт.-уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.С.К., 2002. – 136 с.
3. Акімова О.В. Формування мотивації творчого мислення майбутнього вчителя / О.В.Акімова // Наук. Зап. Вінниц. держ. пед ун-ту ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2003. − Вип. 8. – С.19-23
4. Види та структура кооперованого навчання // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2005. – №19/20. – С.55-56
5. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / Сисоєва Світлана Олександрівна. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2016 р.

Дроздова Вероника
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра иностранных языков
Хмельницкий национальный университет, Хмельницкий, Украина

ПРИМЕНЕНИЕ КООПЕРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Статья посвящена анализу и обоснованию релевантных современных педагогических технологий для развития компетентностей научно-педагогических работников, а именно: элементам кооперированного обучения. Рассмотрены теоретические и практические аспекты использования кооперированного обучения. Предложено и аргументированно использование некоторых предметных разновидностей указанных технологий, а именно: "аквариум", "микрофон", "мозговой штурм", "ажурная пила", "метод-ПРЕСС" и другие.

Ключевые слова: современные педагогические технологии, компетентности, развитие научно-педагогических работников, повышение квалификации, кооперированное обучения.

Drozdova Veronika
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Foreign Languages
of Khmelnitsky National University, Khmelnitsky, Ukraine

APPLICATION OF COOPERATIVE EDUCATION AS A KIND OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHERS OF THE INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION

The author has considered that there is no consensus among researchers in the classification of pedagogical technologies, but the importance and necessity of their use in the educational process is obvious to the most of contemporary leading national and foreign researchers. Relevant modern educational technologies for the development of competencies of teachers of the institutes of higher education are proved. Trainings to practice some elements of cooperative education were developed and taken place. It is noted that at lessons of professional development of scientific and pedagogical staff we deal with an adult, formed as specialists with their well-established stereotypes on educational activities and skeptical attitude to new. The prospects for further research we see in the development of training and lessons with the use of the mentioned modern pedagogical technology for the development of competencies of teachers of the institutes of higher education.

Key words: modern pedagogical technologies, competences, development teachers of the institutes of higher education, teachers' training, cooperative education.

УДК 378.011.3-051

Желанова Вікторія В'ячеславівна
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, України

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДОШКІЛЬНИКА:СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

У статті доведена сензитивність дошкільного віку як фази "первинної креативності" до формування творчої особистості. Автором загострено увагу на трактуванні творчого потенціалу дошкільника як сукупності можливостей дитини. Розглянуто його структуру у широкому і вузькому сенсі. Розкрито сутність феномену готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника. Представлено її структуру, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти.

Ключові слова: творча особистість, творчий потенціал дошкільника, професійна готовність педагога, готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника.

Вступ. У контексті модернізації всіх ланок освіти в Україні особливе місце посідає дошкільна освіта як первинна складова в системі неперервної освіти. Майбутнє нашого світу будуть визначати ініціативність, самостійність, креативність сьогоднішніх дітей, їхнє усвідомлене сприйняття себе, можливість розуміння своїх здібностей, фізичних сил, цілей і мотивів поведінки, свого відношення до себе й інших людей. Важливо підтримати творчі починання дитини, заохочувати її творчу ініціативу, саморозвиток. Оскільки дошкільний віковий період співпадає з першою фазою розвитку творчості, а саме, з "первинною креативністю" (В. Дружинін, Н. Хазратова). Водночас практика засвідчує, що, на жаль, численні реформи та інновації в освітній системі не вирішили найсуттєвіших її проблем, зокрема тих, що стосуються розвитку дитини як "творчого суб'єкта" свого життя. Відтак, ключовим завданням сучасної освіти, починаючи з наймолодшого, дошкільного її ланцюжка, залишається сприяння формуванню творчої особистості дитини. При цьому внутрішньою передумовою творчої діяльності є творчий потенціал як "ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності" [3, с.14] й надто важливим є вчасне його виявлення й формування у дошкільника. Гарантією успіху у цій справі є творчий педагог підготовлений до зазначеної роботи. Тобто проблема готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника набуває вагомості й актуальності.

Аналіз досліджень. Проблема професійної готовності педагога досить широко й багатоаспектно представлена в психолого-педагогічній літературі. У загальнотеоретичному плані вона розроблена у працях А. Деркача, К. Дурай-Новакової , М. Дьяченка і Л. Кандибовича, А. Капської, А. Линенко, В. Моляка, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та ін. Не дивлячись на деякі розбіжності в інтерпретації феномену "готовність" і його структури, він розглядається як первинна й фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності, як ступень мобілізації внутрішніх ресурсів людини в цілях найбільш ефективного розв'язання певних завдань. Низка досліджень присвячена аналізу більш вузьких проблем щодо професійної готовності педагога, а саме формування готовності майбутнього вчителя до різних аспектів професійної діяльності: педагогічного аналізу (В. Чайка), виховної роботи (Г.Балахнічева, М.Гей, Г.Кіт), професійного спілкування (Л.Савенкова), освоєння передового педагогічного досвіду (О.Ярошенко), педагогічної взаємодії (М.Виєвська), реалізації принципів гуманної педагогіки (Л.Губарєва), роботи з сім'єю (С.Корнієнко, К.Мукашева), інноваційної (К.Макагон) та дослідницької (В.Борисов) педагогічної діяльності, готовності директора школи до управління якістю освіти (Б.Жебровський); виховання морально-психологічної готовності до професійної діяльності вчителя (Л.Кондрашова) та шляхів її формування (О.Івлієва). Найбільш значущими в контексті нашого дослідження є праці щодо аналізу різних аспектів професійної готовності майбутнього вихователя, зокрема, до взаємодії з дітьми дошкільного віку (І. Слєпцова); до оргнанізації експерементування старших дошкільників (Н.Маргіта); до творчої педагогчної діяльності (С.Жейнова); до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку (Н.Колосова); до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку (Л.Зданевич); до морально-духовного виховання дошкільників (О.Монке); до реалізації індивідуального підходу (Л.Куземко); до дослідницької діяльності (Ю.Волинець). Проте, при такій високій зацікавленості проблематикою професійної готовності педагога, зокрема, майбутнього вихователя, питання, що пов'язані з дослідженням професійної готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника залишаються поза увагою науковців.

Метою статті є аналіз сутності й структури готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника.

Виклад основного матеріалу. Провідним феноменом представленої статті є "готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника". При цьому є очевидним, що його вагомим семантичним складником є поняття "творчий потенціал дошкільника".

У трактуванні зазначеного феномену ми базуємося на наукових позиціях Т. Пироженко й розуміємо творчий потенціал дошкільника як інтегративну властивість, що характеризує міру можливостей дитини здійснювати творчу діяльність, визначає потребу, готовність і здатність до творчої самореалізації, а також забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми та високу продуктивність діяльності

© Желанова В.В.

[4]. Щодо структури творчого потенціалу ґрунтовними для нас є підходи Є.Ільїна, відповідно до яких творчий потенціал людини розглядається у вузькому й широкому сенсах. У вузькому сенсі це творчі здібності, здатність до уяви і дивергентного мислення, в широкому – це ще й властивості особистості, що сприяють реалізації творчих здібностей, а саме: мотиви, деякі емоційні та вольові якості, рівень компетентності [2]. Варто відзначити, що творчий потенціал особистості у вузькому сенсі підлягає діагностуванню, у широкому – тільки прогнозується з урахуванням ступеня розвинутості особистісних якостей.

Узагальнення теоретичних напрацювань та експериментального досвіду С.Кулачківської, С.Ладивір, Т.Піроженко дозволило виокремити складники творчого потенціалу дошкільника, як сукупності можливостей, потенціалів, а саме: перетворювально-предметного (знання, уміння, навички, базові та спеціальні здібності у пізнанні, мовленні, художньо-творчій діяльності); аксіологічного (ціннісні орієнтації, ідеали, переконання, інтереси); комунікативного (морально-етичні та особистісні якості), а також активної діяльності дитини як суб'єкта саморозвитку.

Таким чином, у контексті проблеми представленої статті готовність майбутнього вихователя буде відбивати вікові особливості творчого потенціалу дошкільника. Отже розглянемо зазначений феномен.

У психолого-педагогічній теорії існують різні підходи до визначання змісту, а також структурних компонентів готовності особистості до професійної діяльності. Поняття "готовність" розглядається як новоутворення особистості (Л.Виготський, Д.Ельконін); як психічний стан особистості (А.Капська, В.Сластьонін); як наявність здібностей (Б.Ананьєв, С.Рубінштейн); як якість особистості (К.Платонов), як "ансамбль", синтез властивостей особистості (В.Крутецький), як сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових якостей особистості, як складна інтегрована якість особистості (В.Ширінський). Науковці також виокремлюють різні види готовності, а саме: психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну, фізичну (В.Сластьонін); тривалу та короткочасну (Н.Левітов, А.Пуні, М.Дьяченко Л.Кандибович). При цьому М.Дьяченко та Л.Кандибович розглядають психологічну готовність як істотну передумову цілеспрямованої діяльності, як стійку характеристику особистості, що містить позитивне відношення до професійної діяльності; мотивацію, здібності, темперамент, риси характеру, адекватні вимогам професії, а також необхідні знання, вміння, навички, стійкі професійно важливі особливості сприйняття, мислення, емоційних та вольових процесів. Короткочасну готовність, або стан готовності науковці розглядають як "кожний раз створюване функціональне вістря довготривалої готовності, що підвищує її дієвість" [1, с.278]. Отже, ґрунтуючись на даних теоретичних положеннях, ми розглядаємо професійну готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника як особистісне утворення, що містить багатопланову систему професійних знань, умінь та навичок, а також якостей та станів. Структуру професійної готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника складають дві функціонально взаємопов'язані підсистеми, а саме: тривала готовність як стійкий комплекс професійно важливих знань, умінь, якостей і властивостей особистості, що необхідні для результативного формування творчої особистості дошкільника; ситуативна готовність як психічний стан "внутрішнього настрою" на подолання труднощів у процесі формуванні творчого потенціалу дошкільника, прагнення проявити педагогічну творчість в роботі з дошкільниками.

Будучи складною якістю, професійна готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника інтегрує морально-психологічну, теоретичну, практичну готовність. При цьому морально-психологічна готовність складає мотиваційно-ціннісний компонент професійної готовності; теоретична – когнітивний; практична – операційно-діяльнісний. Розглянемо їх.

Мотиваційно-ціннісний компонент містить мотиви вибору педагогічної професії й задоволеність нею, стійкий інтерес до професійної діяльності; ціннісне ставлення до дитини, орієнтацію на її творчий розвиток; установку на продуктивний розвиток творчого потенціалу дошкільника, що характеризується стабільністю; інтенціональністю на дитину, динамічністю; високий емоційно-вольовий тонус, прагнення і здатність до подолання труднощів, що виникають у процесі формування творчих здібностей, дивергентного мислення дошкільників; комплекс уявлень про себе як професіонала (професійна Я – концепція); концепцію дитини як значущого іншого, що базується на позиції поряд й разом з дитиною.

Когнітивний компонент готовності до розвитку творчого потенціалу дошкільника включає комплекс знань й уявлень про особливості освітнього процесу в умовах ДНЗ, психолого-педагогічні особливості дошкільника, вікові особливості творчого розвитку дошкільників, зокрема, його творчий потенціал, організацію координації й корекції групової взаємодії дітей, тобто спеціальні й професійні, методичні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференційно-психологічні, аутопсихологічні знання (за класифікацією Н. Кузьміної).

Операційно-діятельнісний компонент готовності до розвитку творчого потенціалу дошкільника містить в собі впорядковану сукупність педагогічних здібностей, умінь і навичок, що необхідні для продуктивного розвитку творчого потенціалу дошкільника, які відповідно до класифікації Н. Кузьміної представлені гностичними (адекватно діагностувати та оцінювати творчі можливості дітей, себе як майбутнього професіонала, рефлексувати свої ускладнення та труднощі дітей), проектувально-конструктивними (планувати, проектувати, прогнозувати й передбачувати результати творчої діяльності дітей щодо реалізації їх творчого потенціалу), оганізаторськими (координувати свої професійні дії з діями учнів, їхніх батьків і діями колег щодо формування творчого потенціалу дитини), комунікативними (спілкуватися з дітьми у форматі співучасті, співтворчісті дітей і дорослих в організації життєдіяльності з пріоритетом діалогу дитини з дорослим) здібностями та уміннями.

Висновки. Готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника є складним та багатоаспектним професійним утворенням

особистості, яке відбиває вікові особливості творчого потенціалу дошкільника на фазі "первинної креативності" як інтегративної властивості, що характеризує міру можливостей дитини здійснювати творчу діяльність, визначає потребу, готовність і здатність до творчої самореалізації, а також забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми та високу продуктивність діяльності. У структурі творчого потенціалу дошкільника, ми виркремлюємо перетворювально-предметний, аксіологічний, комунікативний потенціали, а також активну діяльність дитини як суб'єкта саморозвитку. Готовність майбутнього вихователя до формування творчого потенціалу дошкільника як особистісне утворення, що містить багатопланову систему професійних знань, умінь та навичок, а також якостей та станів. Будучи складною якістю, професійна готовність майбутнього вихователя до формування творчого потенціалу дошкільника інтегрує морально-психологічну, теоретичну, практичну готовність. При цьому морально-психологічна готовність складає мотиваційно-ціннісний компонент професійної готовності; теоретична – когнітивний; практична – операційно-діяльнісний. Проте, у поданій статті ми розглянули лише загально-теоретичні питання зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують її процесуально-динамічні аспекти, пов'язані з певними етапами формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника у період професійної підготовки у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы. / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск, изд–во БГУ. – 1978. – 279 с.
2. Ільин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В.О.Моляко, О.Л.Мурзіна. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
4. Пироженко Т.О.Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу / Т.О.Пироженко. – Запоріжжя: МПС ЛТД, 2003. – 168 с.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2016 р.

Желанова Виктория
доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедра теории и истории педагогіки
Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦІАЛА ДОШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

В статье доказана сензитивность дошкольного возраста как фазы "первичной креативности" к формированию творческой личности. Автором сконцентрировано внимание на трактовке творческого потенциала дошкольника как совокупности возможностей ребенка. Рассмотрена его структура в широком и узком смысле. Раскрыта сущность феномена готовности будущего воспитателя к развитию творческого потенциала дошкольника. Представлена ее структура, содержащая мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты.

Ключевые слова: творческая личность, творческий потенциал дошкольника, профессиональная готовность педагога, готовность будущего воспитателя к развитию творческого потенциала дошкольника.

Zhelanova Viktoriya
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Theory and History of Education of
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

FUTURE TEACHER'S READINESS TO DEVELOPMENT OF PRESCHOOLER'S CREATIVE POTENTIAL: THE NATURE AND STRUCTURE

The essence of the phenomenon of the future teacher's readiness to development of the preschooler's creative potential has been disclosed. We can see here the structure containing the motivational value, cognitive-activity and operational components. The motivational value component contains motives of the choice of teaching profession and the satisfaction by it, strong interest to professional activities; valuable attitude to the child, focus on his/her creative development; the installation for preschooler's productive creativity formation characterized by stability; intentionality on child, dynamism; high emotional and volitional tone, desire and ability to overcome the difficulties that arise in the formation process preschoolers' creativity, their divergent thinking; complex ideas about himself as a professional (professional I - concept); the concept of the child as a significant other, based on the position and along with the child. The cognitive component of the readiness to development of the preschooler's creative potential includes a set of knowledge and ideas about the specifics of the educational process in preschool system, preschooler's psychological and pedagogical features, preschooler's age features of creative development, including his creativity, organization, coordination and correction of group interaction among kids. Operational readiness and activity component to form the preschooler's creative potential, component contains an ordered set of pedagogical abilities and skills that are necessary for the formation preschooler's productive creativity, which according to N.Kuzmina's classification are gnostic (adequately diagnose and assess the children's creativity, himself as a future professional reflect its complications and children's difficulties), project-design (to plan, design, predict and anticipate the results children's creative activity as for realize their creative potential), organizational (to coordinate their professional actions with students, their parents and the colleagues' actions on the formation children's creative potential), communication (chat with children in the form of participation, co-creation of children and adults in the child's life organization with a priority of dialogue between child and adult) abilities and skills.

Key words: creative personality, preschooler's creativity, professional teacher's readiness, future teacher's readiness to development of the preschooler's creative potential.

УДК 74.200.504

Зоря Юлія Миколаївна
кандидат педагогічних наук,
кафедра дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів
КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», м.Черкаси, Україна

РОЛЬ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті описано виховний потенціал телекомунікаційних проектів як ефективного засобу виховання патріотизму учнів старших класів; висвітлено практичний досвід роботи педагогічних працівників різного фаху щодо використання ІКТ як під час викладання шкільних дисциплін, так і у виховному процесі; представлено інформаційні ресурси мережі Інтернет, які можна використати під час розробки та реалізації моделі патріотично спрямованого інформаційного виховного простору.

Ключові слова: інтернет-проекти, телекомунікаційні проекти, патріотичне виховання, телекомунікаційні технології.

Вступ. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сьогодні впливає на зміни, що відбуваються у всіх сферах життя суспільства, на освіту зокрема. Широке усвідомлення ролі ІКТ у суспільстві, освіті та вихованні молодого покоління має бути у фокусі освітньої політики сьогодення. Сучасні засоби інформування, зокрема ЗМІ, глобальна мережа Інтернет є тим середовищем, яке безпосередньо впливає на самовизначення старшокласників, їх поведінку, формування та висловлення громадянської позиції з точки зору патріотів власної держави та народу. Патріотична складова інформаційних джерел на сьогодні особливо актуальна, вона перетинається з усвідомленням молодої людини себе як громадянина, члена суспільства, бачення свого місця у державі в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання важливості та доцільності використання інформаційно-комунікаційних технологій у проектуванні виховної системи та оновлення на цій основі методів і форм виховного процесу в останні роки активно обговорюється у наукових публікаціях. Переважна більшість вчених (Н. А. Вайнілович, В. В. Гладких, М. Л. Смульсон, Т. В. Захарчук та інші) наголошує на тому, що запровадження ІКТ у виховний процес не повинно бути самоціллю. Воно має бути педагогічно виправданим, розглядатись передусім з точки зору педагогічних переваг, які може забезпечити їх використання порівняно з традиційними методиками виховання.

Такі дослідники як О. П. Кивлюк, Г. П. Лаврентьєва, Н. М. Лавриченко, І. О. Ревак та інші застерігають від необгрунтовано безмежного використання в освітньому процесі інформаційних ресурсів Інтернет. Так, Н. М. Лавриченко наголошує на тому, що виховні впливи глобальної мережі можуть виявитись абсолютно протилежними тому, що педагоги прагнуть виховати у своїх школярів.

Значна частина сучасних наукових досліжень (В. В. Осадчий, Є. Д. Патаракін, А. Ю. Пилипчук, Н. Т. Тверезовська та інші) присвячена різним аспектам створення і підтримки мережевих співтовариств, яка розуміється науковцями як група людей, що підтримують спілкування і проводять спільну діяльність з допомогою комп'ютерних мережевих засобів.

У наукових доробках М. Ю. Бухаркиної, Н. П. Дементієвської, А. В. Могилева, М. В. Мойсеевої, Н. В. Морзе, А. Є. Петрова, Є. С. Полат та інших знаходимо висвітлення теорії і методики використання телекомунікаційних проектів у навчальній і позаурочній діяльності дітей різних вікових категорій.

Метою статті є розкриття виховного потенціалу телекомунікаційних проектів у патріотичному вихованні старшокласників та представлення інформаційних ресурсів мережі Інтернет, які можна використати під час розробки та реалізації моделі патріотично спрямованого інформаційного виховного простору.

Виклад основного матеріалу. Використання ІКТ старшокласниками під час навчання, спілкування та у повсякденному житті є сьогодні сталим фактом. Безліч можливостей для спілкування та навчання молоді засобами ІКТ, звернення до глобальної мережі, участь у різноманітних віртуальних спільнотах, дистанційні форми навчання та ін. відкривають сьогодні кордони та межі можливостей сучасної людини. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на ставлення молоді до суспільного життя, формування їх ставлення до відомостей, що містяться у різноманітних джерелах користування; формування ціннісних орієнтацій у інформаційному просторі є сьогодні беззаперечним.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті повинно забезпечити підвищення, передусім, ефективності навчання і виховання, а також підвищення ефективності управління системою освіти.

Наголосимо, що зазначені вище вимоги у повній мірі стосуються не лише навчальної, а й виховної діяльності сучасного закладу освіти. У цьому аспекті доцільно розглянути потенціал телекомунікаційних проектів у патріотичному вихованні старшокласників.

Слідом за Є. С. Полат, під телекомунікаційним проектом розуміємо спільну пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, що організується на основі використання ІКТ, має спільну проблему, мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення спільного результату діяльності. Вчений розрізняє Інтернет-проекти за комплексністю, тривалістю та кількістю

© Зоря Ю.М.

учасників (останні поділяються на індивідуальні та групові), а також класифікує телекомунікаційні проекти з точки зору домінантної діяльності учнів таким чином:

– практико-орієнтований проект (спрямований на соціальні інтереси. Результати спільної діяльності у рамках цього виду проекту заздалегідь визначені і можуть бути використані у житті класу, школи, мікрорайону, міста, держави);

– дослідницький проект (за структурою нагадує наукове дослідження. Він передбачає обґрунтування актуальності обраної теми, визначення завдань дослідження, обов'язкове висунення гіпотези з подальшою її перевіркою, обговорення отриманих результатів);

– інформаційний проект (спрямований на збір інформації про певні об'єкти, явища або особистості з метою її аналізу, узагальнення та презентації для широкої аудиторії);

– творчий проект (передбачає максимально довільний і нетрадиційний підхід до оформлення результатів спільної діяльності учасників. Це можуть бути альманахи, театралізації, спортивні ігри, вироби образотворчого чи декоративно-прикладного мистецтва, відеофільми тощо);

– рольовий проект (реалізація цього виду проекту передбачає, що учасники беруть на себе ролі літературних чи історичних персонажів, вигаданих героїв та досліджують таким чином розвиток ситуацій, подій, явищ з точки зору різних часів та епох. Результат проекту часто залишається відкритим до його завершення) [1].

Орієнтовна структура проекту, який розміщується у мережі Інтернет, містить такі компоненти: назва проекту, стислий опис проекту; E-mail, телефон, факс та поштова адреса координатора проекту (чи контактної особи); поетапний опис змісту діяльності учасників проекту; вікова категорія учасників; дата початку проекту; дата закінчення етапів проекту; очікувані результати та продукти діяльності; орієнтовна кількість учасників проекту, необхідна для успішної реалізації проекту; мови, якими будуть користуватися учасники проекту; опис перших кроків реалізації проекту; перелік соціальних сервісів, які доцільно використовувати у ході проекту [6].

Результати телекомунікаційних проектів оформляються у вигляді відеофільмів, альбомів, бортжурналів "подорожей", комп'ютерних газет, альманахів, Web-сторінок тощо [2].

Зазначені вище прогресивні наукові ідеї з проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у виховному процесі стали надбанням сучасної педагогічної практики і, навпаки, творчі здобутки сучасних педагогів-практиків є тим емпіричним матеріалом, що сприяє поступальному рухові наукової думки.

На сторінках педагогічної преси представлений різноманітний досвід роботи педагогічних працівників різного фаху щодо використання ІКТ як під час викладання шкільних дисциплін, так і у виховному процесі.

Опрацьовуючи практичний матеріал, розміщений у педагогічній пресі та в мережі Інтернет та організовуючи на курсах підвищення кваліфікації у Черкаському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників черкаської обласної ради різні форми методичної роботи, а саме: лекції-бесіди з використанням мультимедійних засобів, практичні заняття, дискусії, презентації, тренінги, години комп'ютерного тестування, а також участь педагогів у роботі тимчасових творчих колективів, виконанні індивідуальних дослідницьких завдань, ми намагались знайти ідеї і поради, важливі для дослідження проблеми використання телекомунікаційних технологій у патріотичному вихованні старшокласників у позакласній діяльності.

Вивчення потенційних можливостей використання телекомунікаційних технологій у вихованні старшокласників вимагало пошуку в Інтернеті мережевих співтовариств, які можна було б використовувати для досягнення виховної мети в рамках патріотично спрямованого інформаційного виховного простору.

Виявлено, що у 2005-2006 роках в Україні відкрилась низка локальних мережевих співтовариств: "Дерево друзей", AtlasKit, Tuse, а 2007 рік став піковим – розпочали діяльність соціальні молодіжні мережі Стрелка, Friends.ua, Connect, НаВстрече та Фолк. Серед українських соціальних мереж можна також виділити ClubMania (http://clubmania.ua), яка за два місяці її існування залучила понад 2 тисячі користувачів, сайти "Ідеальна країна" (http://kraina.org.ua), Pioneers of Change (http://pioneersofchange.net) [5].

Наш пошук був також спрямований на виявлення досвіду реалізації Інтернет-проектів патріотичного спрямування. У цьому напрямі ми отримали більш змістовні результати.

Активному залученню учнів до участі у телекомунікаційних проектах сприяє IEARN (International Education and Resource Network) – Міжнародна освітня та ресурсна мережа. В Україні програма координується Ресурсно-методичним центром "АЙОРН", який, починаючи з 1998 року, об'єднав у Національну мережу понад сто навчальних закладів України, що працюють як у всеукраїнських, так і в міжнародних телекомунікаційних проектах.

Найпопулярнішими серед учнів-учасників мережі IEARN-Україна стали *міжнародні проекти* "Закони життя", "Кола навчання", "Чи маємо ми запасну планету?", "Ми –ровесники", "Посмотри, как хорош мир, в котором ты живеш", "Школа моєї мрії", "Зарубіжний куточок в моєму місті", "Мій герой", "Помиримося, друзі", "Global Teenager Project" та *національні проекти* "Дніпра жива вода", "Матрьошка", "Мій край – легенда", "Подарунок для мами", "Історія однієї фотографії", "Шкільна соціальна реклама", "Світло нашої надії" (створення веб-сайту про обдарованих учнів з обмеженими фізичними можливостями) та інші [7].

Змістовною стала робота школярів України в Інтернет-проектах "Особливості національної мови", "Ми – ровесники", "По кому б'є дзвін, або чи наша хата – скраю?", "Життя довжиною в три слова", "Двір мого дитинства".

Слід також зазначити, що на сьогодні існують ще декілька національних, регіональних та міжнародних програм, зокрема EuroSchoolNet, Orilla Orilla, GLOBE, які запроваджують використання інформаційно-комунікаційних технологій для створення різноманітних телекомунікаційних проектів, у яких беруть участь учні навчальних закладів України.

Крім цього, підлітки і старшокласники України, які у достатній мірі володіють іноземними мовами брали участь у міжнародних проектах "Local History" (Австралія), "Learning Circles" (Англія) "Міжнародний день учителя" (Литва) та постійно діючого проекту Global Art. Однак, кількість залучених до участі в проектах учнів також невелика.

Важливим для нашого дослідження є ідея міжнародного телекомунікаційного проекту, розміщеного на сайті "Родовід" – веб-проект "Багатомовне генеалогічне дерево", у рамках якого кожен користувач сайту може вільно створити своє власне родове дерево. Цей проект, розроблений на основі використання технології ВЕБ 2.0 wiki-wiki, створений для того, щоб кожен міг створити віртуальну книгу свого роду. Родовід – це єдине дерево, що подається в горизонтальному вигляді і яке можна вести одночасно кількома мовами [3].

У ході дослідження виявлений також позитивний досвід здійснення регіональних веб-проектів, ідеї якого можна використати під час розробки та реалізації моделі патріотично спрямованого інформаційного виховного простору.

Так, у Черкаській області у рамках першої всеукраїнської акції "7 чудес України" був проведений обласний Інтернет-конкурс "7 чудес Черкащини", метою якого була популяризація духовної та історичної спадщини Черкащини, активізація туристичного та краєзнавчого руху; виявлення неперевершених природних, історичних та культурних пам'яток, а також підвищення їхнього значення для сучасних українців та прийдешніх поколінь. До участі в конкурсі були запрошені організації й окремі громадяни – всі, хто небайдужий до природи та історичної спадщини Черкаського краю. Учасники конкурсу презентували на сторінках сайту мальовничу природу, наснажену величним духом історії, та цікаві пам'ятки минулого і сьогодення, які можуть і повинні викликати захоплення і гордість за багату і чудову черкаську землю.

Наш пошук був також спрямований на виявлення інформаційних ресурсів мережі Інтернет, які можна було б використати під час розробки та реалізації моделі патріотично спрямованого інформаційного виховного простору.

Досліджено, що з лютого 2007 року за сприяння Міжнародного фонду "Відродження" в українському сегменті всесвітньої мережі був створений комплекс Інтернет-ресурсів "Відлуння віків" як результат творчих зусиль групи розробників, небайдужих до долі української історико-культурної спадщини. За задумом авторів, "Відлуння віків" є багатофункціональним проектом створення інформаційних ресурсів для використання у вихованні національно свідомих громадян України. По-перше, він відіграє роль віртуального представництва найбільших вітчизняних пам'яткоохоронних структур: Українського товариства охорони пам'яток історії та культури (УТОПІК) і Центру пам'яткознавства Національної академії наук України. По-друге, розробники за допомогою пам'яткоохоронців, музейників, істориків, археологів та гуманітаріїв наповнили веб-сторінки найрізноманітнішою культурологічною інформацією, яка висвітлює проблеми, пов'язані зі збереженням української старовини. Такі Інтернет-ресурси, як "1000 років української культури" (1000years.uazone.net), "Архітектурні та природні пам'ятки України" (ukraine.kingdom.kiev.ua), "Врятуймо українські дерев'яні церкви!" (kytu.org.ua), "Енциклопедія пам'яток України" (encyclosights.com), "Замки та храми України" (www.castles.com.ua), Інтернет-телеканал "Музеї України" (uamuseum.r-media.com.ua), "Мандруємо Україною" (www.ukrmandry.com.ua), "Історичні ландшафти України" (www.hislan.com.ua), "Міста України" (mista.org.ua), "Музейний простір України", (prostir.museum), "Наш край" (www.nashkray.kiev.ua), "Пам'ятки України: історія та культура" (www.heritage.com.ua), "Український історичний портал" (history.com.ua), безумовно, можуть стати у нагоді всім учасникам патріотично спрямованого виховного процесу [4].

Підсумовуючи вищесказане, приходимо до **висновку** про те, що побудова школи нового типу, заснованої на принципах гуманізму, демократизму, пріоритету загальнолюдських духовних цінностей висуває підвищені вимоги як до особистості учителя, так і самих вихованців. Реалізація цих заходів передбачає здатність молодої людини орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства. Різноманітність ситуацій спілкування, які створюються у віртуальному інформаційному середовищі, надає можливість кожному користувачеві максимально реалізувати свої особистісні якості. Використання виховного потенціалу телекомунікаційних проектів дозволяє створити нову модель інформатизації виховної системи, в центрі якої – учень, в основі виховної діяльності – співробітництво і співтворчість, а сутність технології полягає в активізації ролі учнів у виховному процесі, розвитку здібностей до самовдосконалення у контексті патріотичного виховання. Перспективами подальших розвідок у даному напрямі є опис засобів програмного призначення та платформ, які можна використати при проведенні заходів з патріотичного виховання дітей та учнівської молоді.

Список використаної літератури

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие для студ. пед.вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред.Е.С.Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 272 с.
2. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; за заг.ред.О.М.Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 255 с.
3. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / авт.кол.; за ред.Ю.І.Машбиця / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологи: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. /С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов и др. / под ред.С.А.Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 512 с.
5. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е.Д.Патаракин. – 2-е изд., испр. – М.: Интуит.ру,

2007. – 64 с.
6. Пилипчук А. Ю. Система освіти як об'єкт інформатизації : види діяльності в системі освіти [Електронний ресурс] / А.Ю.Пилипчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 1. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em9/emg.html
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи: учеб.пособие. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 21.04.2016 р.

Зоря Юлия
кандидат педагогических наук,
кафедра дошкольного образования и профессионального развития педагогов КУЗ «Черкасский областной институт последипломного образования педагогических работников Черкасского областного совета»,
Черкассы, Украина

РОЛЬ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматривается воспитательный потенциал телекоммуникационных проектов как эффективного средства воспитания патриотизма учащихся старших классов; освещен практический опыт работы педагогических работников различных специальностей по использованию ИКТ как во время преподавания школьных дисциплин, так и в воспитательном процессе; представлены информационные ресурсы сети Интернет, которые можно использовать при разработке и реализации модели патриотически-направленного информационного воспитательного пространства.

Ключевые слова: интернет-проекты, телекоммуникационные проекты, патриотическое воспитание, телекоммуникационные технологии.

Zorya Yulia
Candidate of Pedagogical Sciences,
Department of Early Childhood Education and Professional Development of Teachers MEE «Cherkassy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Employees of Cherkassy Regional Council»,
Cherkassy, Ukraine

THE ROLE OF TELECOMMUNICATION PROJECTS IN PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PUPILS

The author of the article summarized the views of scientists on the concept of "telecommunications project", as well as the classification of telecommunication projects from the point of view of the dominant activity of students served and the approximate structure of the technology. In the article the attention is focused on the description of the educational potential of telecommunications projects as an effective means of Patriotic education of pupils of the senior classes is given; practical experience of pedagogical workers of various specialties on the use of ICT in teaching school subjects and in educational process; provides informational resources on the Internet that you can use in the design and implementation of the model of Patriotic directional information educational space. As a result, the author highlighted the variety of situations of communication that are created in a virtual information environment that provides the opportunity for each user to maximize and develop their personal qualities.

Key words: Internet projects, telecommunication projects, Patriotic education, telecommunication technologies.

УДК 371:81'243

Канюк Олександра Любомирівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглядаються сучасні підходи до іншомовної освіти майбутніх фахівців. Проведено аналіз культурознавчих підходів, серед яких найбільш відомими є лінгвокраєзнавчий, комунікативно-етнографічний та соціокультурний. Визначено, що соціокультурний підхід є пріоритетним напрямком в мовній освіті як учнів загальноосвітніх шкіл, так і студентів вищих навчальних закладів, а також тих, які вдосконалюють мовну підготовку в після вузівський період.

Ключові слова: іншомовне спілкування, лінгвокраєзнавчий підхід, комунікативно-етнографічний підхід, соціокультурний підхід.

Вступ. Результати аналізу наукових джерел (І.Ключковська, З.Коннова, Н.Микитенко, Л.Морська) дають змогу стверджувати, що сьогодні, коли відбувається інтенсивне поглиблення міжнародних контактів України, активізація процесів європейської та світової інтеграції, знання іноземних мов, володіння уміннями іншомовного спілкування набуває особливого значення, розглядається як важлива складова професійної компетентності. В процесі оволодіння вміннями іншомовного спілкування відбувається цілеспрямоване виховання особистості майбутнього фахівця загалом, розширення його світогляду, поглиблення знань про навколишній світ, людей, які розмовляють даною мовою, їх звичаї, культуру, менталітет, а також формування окремих професійно – особистісних якостей, необхідних для професійного становлення фахівця будь – якої сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях вітчизняних і зарубіжних учених (І.Бєляєва, О.Коломінова, Є.Мельник, В.Царькова та ін.) розглядаються різні аспекти проблеми підготовки фахівців різних профілів до іншомовного спілкування, зокрема аналізуються існуючі підходи до іншомовної освіти. Досить ґрунтовно, на нашу думку, досліджено комунікативно-діяльнісний підхід [1;2], який, безперечно, не втратив своєї актуальності і є досить ефективним в оволодінні уміннями іншомовного спілкування. Водночас, у сучасних умовах особливого значення набувають культурознавчі підходи, які наголошують на необхідності одночасного вивчення мови і культури, обґрунтовують залежність мети навчання від соціального замовлення суспільства тощо. Вони ж поки що вивчені недостатньо, що дає нам підстави зосередити увагу саме на цих питаннях.

Метою статті є аналіз сучасних підходів до іншомовної освіти майбутніх фахівців та виокремлення пріоритетного напрямку до вивчення іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Серед культурознавчих підходів найбільш відомими є: лінгвокраєзнавчий (Є.Верещагін, В.Костомаров та ін.), комунікативно-етнографічний (М.Байрам, К.Кремш та ін.), соціокультурний (Г.Нойнер, В.Сафонова та ін.) [3].

Лінгвокраєзнавчий підхід передбачає вивчення іноземних мов паралельно з вивченням культури країни, звертаючи особливу увагу на національно-культурну специфіку явищ і фактів, які найбільш чітко, як правило, проявляються в іншомовній лексиці.

Лінгвокраєзнавство базується на певних методологічних принципах:

- соціальна природа мови надає об'єктивну можливість прилучення індивіда до нової для нього дійсності (в іншій країні);
- процес вивчення і викладання мови розглядається як процес акультуризації, тобто, засвоєння людиною, яка сформувалася в одній національній культурі, суттєвих цінностей і норм іншої культури;
- одним з важливих завдань лінгвокраєзнавчого підходу до викладання іноземної мови є формування позитивного ставлення до країни і народу - носіїв мови, яка вивчається;

Таким чином, сьогодні до таких традиційних аспектів вивчення іноземної мови, як фонетичний, лексичний, граматичний, стилістичний, безперечно, відноситься і лінгвокраєзнавчий. Це – специфічний аспект викладання іноземної мови, в якому з метою забезпечення комунікативності навчання і розв'язання загальноосвітніх і гуманістичних завдань лінгводидактично реалізується кумулятивна функція мови (накопичувальна, або культуроносна, яка проявляється в здатності мови не просто передавати певне повідомлення, але й відображати, фіксувати і зберігати отриману людиною інформацію про навколишню дійсність), а також відбувається акультурація особистості.

У рамках даного підходу значна увага звертається на національно- культурну семантику слів, вивчення еквівалентних і без еквівалентних лексичних понять, їх класифікацію з метою виокремлення національно-культурного компонента, підкреслення зв'язку слова з культурою.

Однак, слід зауважити, що лінгвокраєзнавство розглядає національну специфіку в основному на рівні лексичного складу мови, а національні особливості культури мови, яка вивчається, проявляються не тільки в цьому. Крім національної специфіки лексики, слід враховувати такі параметри, як різноманітні субкультури, зв'язані з віком, професією, освітнім рівнем, регіоном, расою, статтю; сферу спілкування, тематику, ситуацію; уявлення і очікування комунікантів. Тобто, мова повинна йти не просто про лінгвокраєзнавче наповнення лексики, а про необхідність більш глибокого вивчення світу носіїв мови, їх культури, способу життя, національного характеру, менталітету тощо.

Все це враховується в комунікативно-етнографічному підході до вивчення іноземних мов, який передбачає широке використання інформації з інших

© Канюк О.Л.

дисциплін, особливо, соціології, історії, етнографії, етнопсихології, культурології. Отже, майбутні фахівці вивчають іноземну мову не просто, щоб оволодіти навичками читання, спілкування, вони усвідомлюють себе дослідниками культури і побуту країни, мова якої вивчається.

Зміст культурознавчої освіти в цьому випадку складають:

- явища культури, які розглядаються в розвитку, а не тільки в їх сучасному стані;
- продукти культури (література, мистецтво);
- стереотипи щоденного життя;
- уявлення (інтерпретація) явищ з точки зору представників різних субкультур.

Крім цього, слід враховувати також відмінності між реальними явищами культури і їх відображенням в суспільній свідомості, уявленнями про себе та інших.

Внаслідок розширення міжнародних контактів, зростанням мобільності і міграції, відбувається перегляд ставлення до вивчення іноземної мови як до оволодіння певними знаннями і навичками спілкування. Сьогодні усвідомлюється необхідність запровадження в навчальний процес не простого вправляння у використанні іноземної мови в щоденних ситуаціях, а розвитку у майбутніх спеціалістів в процесі вивчення іноземної мови здатності адаптуватися до нових умов, часто непередбачуваних, які можуть виникнути в іншій країні, чи при спілкуванні з представниками зарубіжних країн.

При реалізації такого підходу відчуваються певні труднощі, тому що, по-перше, неможливо надати студентам всю необхідну національно-специфічну інформацію, а, по-друге, майбутні фахівці повинні не тільки знати факти і явища іншомовної дійсності, але й уміти ефективно оперувати ними, вступати в контакти, не порушуючи національно-специфічних норм, які прийняті в даній культурі.

Ґрунтуючись на положеннях комунікативно-етнографічного підходу, вивчення іноземних мов, очевидно, можна розглядати як мовну освіту, оволодіння комунікативною мовленнєвою і міжкультурною компетенцією [3, с.108].

Таким чином, в рамках комунікативно – етнографічного підходу пріоритетним вважається :

- надання тим, хто вивчає іноземну мову, систематизованих знань про культуру, релігію, філософію, історію країни;
- оволодіння міжкультурною компетенцією;
- розвиток умінь створювати і використовувати систему аналізу явищ і фактів культури для проникнення в національно-культурне середовище іншомовної спільноти;
- розвиток умінь інтерпретувати факти культури і ситуації комунікативної взаємодії в культурно різних і культурно схожих мовних середовищах;
- оволодіння поведінковими стереотипами.

Етно-комунікативний підхід не позбавлений окремих недоліків, зокрема, надмірної уваги до етнографічних аспектів, применшуючи соціальні, жорсткої орієнтації тільки на культуру країни, мова якої вивчається та інше.

Ці недоліки намагається подолати соціокультурний підхід до вивчення іноземної мови, який почав інтенсивно розвиватися порівняно недавно, в 90-х роках XX століття. Основою для його розвитку стало положення про спільне (одночасне) вивчення мови і культури.

З точки зору соціокультурного підходу спільне вивчення мови і культури має здійснюватися з орієнтацією на оволодіння міжкультурним іншомовним спілкуванням в контексті соціально-педагогічних домінант педагогіки громадянського миру і злагоди, ідей гуманізації, культурознавчої соціологізації і екологізації мети і змісту навчання іноземним мовам.

При визначенні мети соціокультурної освіти головна увага звертається на питання відбору і розподілу соціокультурної інформації, а також визначенню взаємовідносин між соціокультурним і мовним змістом іншомовної освіти.

Основним в інтерпретації соціокультурного змісту мовної освіти є звернення до особистості того, хто вивчає мову, її національно-культурного фону.

Сьогодні відчувається необхідність внести певні зміни у визначення змісту вивчення матеріальної і духовної культури країн, мова яких вивчається, які дозволили б відійти від спрощеного фактологічного підходу до ознайомлення з даними аспектами, орієнтуючись на ознайомлення з:

- системою цінностей, які домінують у спільнотах;
- історичною пам'яттю спільнот в цілому і включених до них соціумів;
- політичною, економічною, науковою, художньою, релігійною культурою, їх відображенням в філософії і стилях життя різних верств населення та етнічних груп;
- традиційною і новою матеріальною культурою, промислово-економічним потенціалом як частиною системи цінностей країни;
- соціокультурними особливостями мовного етикету усного і письмового спілкування, технікою участі в ньому на іноземній мові;
- соціокультурними особливостями і мовною поведінкою національно-специфічних форм спілкування як характерною особливістю стилю життя в країні, мова якої вивчається;
- способами граматичного і лексичного іншомовного вираження в рамках формального і неформального спілкування.

Соціокультурний підхід до вивчення іноземної мови передбачає наявність міждисциплінарно інтегрованої мовної освіти, а також врахування соціокультурного контексту вивчення мови. Особлива увага повинна звертатися на: соціокультурний світогляд тих, хто вивчає іноземну мову (при відборі навчальних тем і конструюванні навчальних завдань); нерозривний зв'язок формування іншомовної соціокультурної компетенції з розвитком загальної соціокультурної компетенції індивіда, сформованої як стосовно своєї рідної культури, так і світової; врахування при відборі навчальних тем фактора доступності і позитивного емоційного ставлення до проблеми, яка розглядається.

Таким чином, серед основних положень соціокультурного підходу можна виокремити найбільш важливі:

1. Побудова адекватної моделі навчання іноземним мовам передбачає попереднє вивчення соціокультурного контексту вивчення мови в конкретній країні і конкретному національному середовищі з

опорою на: соціокультурні особливості мов і культур; соціокультурні і комунікативні потреби тих, хто вивчає мову; рівень соціокультурної освіти тих, хто навчає; особливості мовної політики держави стосовно вивчення іноземної мови і умов для її практичної реалізації, організаційно-дидактичні і методичні умови оволодіння іноземною мовою.

2. Суттєве ускладнення соціокультурних функцій викладачів іноземної мови в умовах постійного розширення і поглиблення сфер міжкультурної комунікації в сучасному світі в цілому і Україні зокрема, створює передумови для реформування мовної бікультурної освіти шляхом її глобалізації, гуманізації і культурознавчої соціологізації її змісту.

3. Багатоаспектна соціокультурна освіта (загальнокультурна, краєзнавча, лінгвокраєзнавча, соціолінгвістична, комунікативно-прагматична) на сьогоднішній день є обов'язковим компонентом мовної підготовки сучасних фахівців будь-якого профілю. Вона повинна здійснюватися від вивчення етнічних, соціальних субкультур до регіонально-континентальних культур і світової культури.

4. Методичною домінантою у вирішенні завдань соціокультурної освіти засобами іноземної мови виступає ієрархічна система проблемних соціокультурних завдань, які повинні використовуватися з урахуванням їх навчально-методичної ефективності, особистісного потенціалу в розвитку культури спілкування і пізнання, рівня іншомовної комунікативної компетенції.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки.** Найбільш поширеними сучасними підходами до вивчення іноземних мов є: лінгвокраєзнавчий, комунікативно-етнографічний і соціокультурний.

Основною заслугою авторів лінгвокраєзнавчого підходу є обґрунтування визначення мови як носія і джерела національно-культурної семантики, введення поняття безеквівалентної лексики, створення типології текстів, які містять лінгвокраєзнавчу інформацію, тощо.

Важливим надбанням комунікативно-етнографічного підходу є визнання необхідності: надання тим, хто вивчає іноземні мови, систематизованих знань про культуру, філософію, релігію, історію країни, мова якої вивчається; оволодіння міжкультурною компетенцією; розвитку умінь створювати і використовувати систему аналізу явищ і фактів культури для проникнення в національно-культурне середовище іншомовної спільноти, а також умінь інтерпретувати факти культури і ситуації комунікативної взаємодії в культурно відмінних і культурно схожих мовних середовищах.

Соціокультурний підхід є пріоритетним напрямком в мовній освіті як учнів загальноосвітніх шкіл, так і студентів вищих навчальних закладів, а також тих, які вдосконалюють мовну підготовку в після вузівський період. В зміст соціокультурної освіти входить вивчення таких аспектів, як: культурна спадщина, ментальність, культурна ідентичність представників спільнот, мова яких вивчається; соціокультурний портрет країн, народів, мов, які функціонують в різних культурних спільнотах в цілому і в більш вузьких професійних сферах; соціокультурні аспекти комунікативної поведінки представників професійної спільноти іншомовної країни; соціокультурні норми поведінки в умовах професійної міжкультурної комунікації; ціннісні орієнтації носіїв іноземної мови стосовно освіти, науки, мистецтва, політики, громадського життя тощо.

Список використаної літератури

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов.- М.: Просвещение, 1991.- 223с.
2. Козак С.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота: дисс… канд.пед.наук: 13.00.04 / Козак Светлана Васильевна.- Одесса, 2001.- 224с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Науковий редактор українського видання проф..С.Ю.Ніколаєва.- К.:Ленвіт, 2003.- 273с.
4. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: дисс… доктора пед.наук: 13.00.08 / Зинаида Ивановна Коннова.-Тула, 2003.-355с.
5. Мильруд Р.П. Компетнтность в изучении языка / Р.П.Мильруд// Иностранные языки в школе.-2004.-№7.- С.30-36.
6. Зыкова В.Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов: дисс…канд.пед.наук: 13.00.02 / Зыкова Вероника Николаевна.- СПб, 2002.-159с.
7. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: дисс… доктора пед.наук: 13.00.08 / Зинаида Ивановна Коннова.-Тула, 2003.-355с.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.

Канюк Александра
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассматриваются современные подходы к иноязычного образования будущих специалистов. Проведен анализ культуроведческих подходов, среди которых наиболее известны лингвострановедческого, коммуникативно-этнографический и социокультурный. Определено, что социокультурный подход является приоритетным направлением в языковом образовании как учеников общеобразовательных школ, так и

студентов высших учебных заведений, а также тех, которые совершенствуют языковую подготовку в после вузовский период.

Ключевые слова: иноязычное общение, лингвострановедческого подход, коммуникативно-этнографический подход, социокультурный подход.

Kanyuk Oleksandra
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment
«Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

MODERN APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS

In the article the author has considered modern approaches to foreign language education of future professionals. The idea is that an excellent knowledge of a foreign language is not enough today for successful professional intercultural communication. The analysis on cultural approaches has been conducted to emphasize the need for simultaneous study of language and culture. It has been found that among the most famous on cultural approaches are lingua-lore, communicative and ethnographical, sociocultural. Considering all qualities of lingua-lore, ethnographic and communicative approaches to foreign language education, it should be noted that they are not without some drawbacks. The lingua-lore one considers national specificity mainly at the level of vocabulary of the language, the culture and national language, which is studied, but manifested not only in this. We should talk not just about filling with lingua-lore vocabulary, but about the necessity for better understanding of the world media language, its culture, way of life, national character, mentality etc. Communicative-ethnographic approach pays much attention to ethnographic aspects, social prejudice, tightly focused only on the culture of the country whose language is studied etc.

Key words: foreign language communication, lingua-lore approach, communicative and ethnographic approach, sociocultural approach.

УДК 373.21:376.353

Кас'яненко Оксана Миколаївна
старший викладач
кафедра теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ СЛУХУ В ДНЗ

У статті йдеться про необхідність організації цілеспрямованої роботи з дітьми дошкільного віку, які мають вади розвитку слуху. Визначено основні причини виникнення подібних патологій. Розкрито основні шляхи організації навчання дітей з вадами слуху в ДНЗ. Визначено основні завдання дошкільної освіти, які спрямовуватись на подолання соціальної недостатності. Оскільки діти з вадами слуху, в умовах інклюзивного навчання, стають безпосередніми учасниками навчального процесу в загальноосвітніх ДНЗ, вихователь має бути готовим до роботи з ними.

Ключові слова: дошкільники, інклюзія, вади слуху, організація, навчання, розвиток.

Вступ. Серед дітей з порушеннями психофізичного розвитку значну групу складають діти з порушеннями слуху. Дитина, яка має важкі порушення слухового аналізатора, не має змоги самостійно навчитись розмовляти, тобто оволодіти звуковою стороною мовлення, оскільки вона не чітко сприймає звукове мовлення, не має можливості отримати слухові зразки. Вона не контролю свою вимову, внаслідок чого виникає спотворене мовлення, іноді усне мовлення не розвивається взагалі. Усе це негативно відображається на оволодіння всією складною системою мовлення, що не лише обмежує можливості дитини в навчанні й пізнанні оточуючого світу, але й має негативний вплив на весь психічний розвиток особистості, затримуючи або спотворюючи його, оскільки мовлення є знаковою системою і виступає важливим засобом кодування й декодування інформації. Глибокі порушення слуху тягнуть за собою німоту і можуть призвести до соціальної ізоляції дітей, оскільки їхня спільна діяльність з нормально чуючими дітьми є досить обмеженою. Це часто призводить до виникнення у них порушень емоційно-вольової сфери у вигляді агресивності, проявів явищ негативізму, егоїзму, егоцентризму, або навпаки — загальмованості, апатичності, безініціативності. У зв'язку з цим виникає необхідність запровадження системної цілеспрямованої роботи з дітьми дошкільного віку, які мають вади слуху, в умовах інклюзивного навчання (спеціалізовані групи або дитячі садки) та звичайного дошкільного закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні в Україні досить активно розробляється різноманітні моделі інклюзивної освіти, мета якої полягає в залученні до освітнього простору дітей різних вікових груп з особливими потребами. Упродовж останнього десятиліття відомими стали публікації щодо організації різного роду корекційно розвивальної освіти І.Білозерської, Л.Будяк, А.Колупаєвої, Ю. Найди, Т.Сак, О.Таранченко, та інших. Незаперечним є ціннісний доробок вітчизняних психологів Л.Божович, Л.Виготського, І.Зимньої, І.Синиці, які вказували на необхідність залучення дітей з різноманітними проблемами здоров'я до спеціально організованого освітнього середовища. Про необхідність широкої діагностики дошкільників наголошують А.Богуш, Н.Гавриш, Т.Поніманська, які обстоюють ідею розвитку дошкільників в умовах сучасного ДНЗ.

Мета статті полягає в узагальненні причин, що спричиняють вади слуху та визначенні основних підходів щодо організації навчання дітей з такими проблемами в ДНЗ.

Виклад основного матеріалу. Навчання та виховання осіб з порушеннями слуху є в центрі уваги сурдопедагогіки. Сурдопедагогіка (від лат. *surdus* глухий) — педагогічна наука, яка вивчає особливості розвитку, навчання і виховання осіб з порушеннями слухової функції. Предметом сурдопедагогіки є процеси розвитку, навчання і виховання осіб з порушеннями слухової функції на різних вікових періодах їхнього розвитку.

Як вітчизняна, так і зарубіжна статистика показує, що кількість людей з порушеннями слухової функції постійно збільшується. Підвищується відсоток осіб з порушеннями слуху У групі населення після 50 років. Проведені масові дослідження в різних країнах показали, що приблизно від 4% до 6% всього населення земної кулі мають проблеми, що утруднюють соціальне спілкування. При цьому близько 2% населення мають двосторонню тяжку туговухість і сприймають розмовне мовлення на відстані до 3 м, а 4% страждають на виразну односторонню туговухість [2, с.124].

Існують різні погляди на причини виникнення порушень слуху. На сьогодні найчастіше виділяють три групи причин і факторів, які викликають патологію слуху або сприяють її розвитку.

До першої групи відносяться причини і фактори спадкового характеру, що призводять до змін у структурі слухового апарату і розвитку спадкового зниження слуху. Спадкові фактори відіграють значну роль у виникненні порушень слуху дітей. На думку Р.Горлі, Б.Конигсмарка, на долю спадково обумовлених факторів припадає 30-50% дитячої глухоти. При цьому автори підкреслюють, що в двох третинах випадків спадково зумовленої туговухості відмічають наявність синдромальної туговухості в поєднанні із захворюваннями майже всіх органів і систем організму (з аномаліями зовнішнього вуха, захворюваннями очей, кістково-м'язової системи, з патологією нервової, ендокринної систем тощо).

Спадковий фактор набуває значення, якщо слух відсутній або знижений у когось з батьків. Можливість народження глухої дитини у такій ситуації є

© Кас'яненко О.М.

надзвичайно високою. Захворювання слуху можуть успадковуватись як за домінантними, так і рецесивними ознаками. Рецесивні ознаки проявляються не у кожному поколінні.

Другу групу складають фактори ендо- або екзогенного впливу на орган слуху плоду (при відсутності спадково обумовленого фону), що обумовлює прояв вродженої туговухості. Серед причин, які викликають вроджену туговухість, перш за все виділяють інфекційні захворювання матері в першій половині вагітності. Із інфекційних захворювань найбільш небезпечною є краснуха;також негативно впливають на розвиток слухового аналізатора і його функціонування грип, кір, скарлатина, інфекційний паротит, токсоплазмоз та інші. Одним із факторів, які призводять до виникнення даної патології, є інтоксикації вагітної жінки, особливо небезпечним є вживання медикаментозних препаратів, зокрема, антибіотиків. Також до цієї групи шкідливих впливів відносять вживання алкоголю, нікотину, наркотичних речовин, отруєння хімічними препаратами, продуктами харчування тощо. До цієї групи відносяться травми матері у період вагітності (особливо в перші три місяці), несумісність крові матері й плоду за резус-фактором або групою крові, що викликає розвиток гемолітичної хвороби новонародженого.

Третю групу складають фактори, які впливають на орган слуху дитини в один із періодів розвитку і призводять до виникнення набутого зниження слуху. Ці причини є досить різноманітними. Найбільш часто до порушень слухової функції призводять наслідки гострого запального процесу в середньому вусі (гострий середній отит). У деяких випадках порушення слуху виникає внаслідок ушкодження внутрішнього вуха і стовбура слухового нерва, що виникає через перехід запального процесу з середнього вуха. Також до етіологій стійких порушень слуху в постнатальний період відносяться інфекційні захворювання дитини, серед яких найбільшу небезпеку становлять менінгіт, кір, скарлатина, грип, епідеміологічний паротит. За даними деяких авторів, понад 50% порушень слуху в дітей виникають внаслідок використання у процесі лікування ототоксичних антибіотиків, до яких відносяться стрептоміцин, мономіцин, неоміцин, канаміцин тощо. Також призвести до порушень слуху можуть травми, особливо в ділянці вушної раковини у скроневих частинах голови, захворювання порожнини носа, наприклад, аденоїдні розростання.

Визначення причин виникнення порушень слухової функції в деяких випадках є досить складним. Це обумовлюється, *по-перше,* можливим виливом відразу декількох шкідливих факторів, *по-друге,* одна й та ж причина може викликати спадкову, вроджену або набуту туговухість.

У дітей з порушеннями слуху всіх груп можливі ще й додаткові первинні порушення різноманітних органів і систем.

Навчання дітей з порушеннями слухової функції, як й інших категорій, має бути систематичним і організованим. Ще Л. Виготський вказував, що навчання глухих потребує спеціальної педагогічної техніки, використання особливих прийомів і методів. Але при цьому він же зазначав, що потрібно виховувати і навчати не глуху або сліпу дитину, а дитину взагалі. Учений наголошував: "З біологічної точки зору глухонімота являє собою значно менший недолік, а ніж сліпота, і глуха тварина менш безпомічна, а ніж сліпа. Але у людини глухонімота є значно більшим недоліком, оскільки вона ізолює людину від усякого спілкування з іншими. Глухонімота є недоліком соціальним. Вона частіше, а ніж сліпота, порушує соціальний статус особистості" [1, с.35].

Як зазначалось вище, при порушеннях слуху передусім страждає мовлення дитини; при глухоті та глибокому зниженні слуху дитина без спеціального навчання мовленням практично не оволодіває. Відсутність чи недорозвиток мовлення не лише ускладнюють контакти дитини з оточуючими, а й порушують процес формування її пізнавальної діяльності та особистості в цілому. Відповідно, чим раніше починається корекційний вплив, тим скоріше й ефективніше можна подолати наслідки порушень слухової функції.

При підозрах батьків на зниження слуху у дитини раннього віку її необхідно обстежити у спеціальному сурдологічному кабінеті медичного закладу. Спеціалісти не лише визначать стан слухової функції, а й при необхідності призначать медичні процедури (лікування, слухопротезування), спрямують можливі педагогічні заходи. Протягом першого-третього року життя дитини корекційна педагогічна допомога надається їй у сім'ї під пильним керівництвом сурдопедагога та лікарів.

Діти з вадами слухової функції дошкільного віку можуть виховуватись та одержувати корекційну допомогу в спеціальних дитячих садках або спеціальних групах при масових дошкільних закладах. Групи для таких дітей створюються з урахуванням не лише віку, а й стану слухової функції (глухота чи зниження слуху), мовлення, рівня психофізичного розвитку. Програми цих закладів адаптовані до рівня розвитку дітей; у навчально- виховному процесі використовуються спеціальні методи й прийоми, у тісному взаємозв'язку реалізуються освітні, виховні й корекційні завдання.

Основним завданням дошкільної освіти дітей з вадами слуху є забезпечення всебічного розвитку на основі корекції наявних проблем. Загальнорозвиваюча і корекційна робота з дошкільниками повинна спрямовуватись на подолання соціальної недостатності.

Враховуючи спільність основних закономірностей розвитку чуючих і дітей з вадами слуху, перш за все повинна забезпечуватись цілісність психічного розвитку, становлення базису особистісної культури, що означає можливості орієнтування дитини в предметах, природі, явищах суспільного життя, загальнолюдських цінностях, у явищах власного життя та діяльності. Реалізація цих завдань можлива тільки в процесі тривалої систематичної роботи.

У дошкільній сурдопедагогіці використовуються наступні методи і прийоми навчання:

1. Наочні. До них відносять спостереження, розглядання предметів, явищ, картин, демонстрацію слайдів, діафільмів, використання комп'ютерних програм, а також прийми, в основі яких лежить виконання дії за зразком, наслідуванням. Виходячи зі структури дефекту дошкільників з вадами слуху, саме наочні методи навчання є найбільш адекватни-

ми.

2. Практичні. До цієї групи належать різні види предметної і продуктивної діяльності, ігри, елементарні досліди, моделювання. Ці методи забезпечують більш глибоке пізнання дійсності, виявлення властивостей і особливостей предметів, зв'язків і відносин між предметами і явищами.

3. Словесні. До цієї групи методів входять словесні інструкції, бесіда, розповідь педагога, читання, пояснення. В основі словесних методів лежить використання мовлення. У навчанні і вихованні дітей з вадами слуху словесні методи посідають провідне місце, і в той же час повинні бути тісно пов'язані з практичними та наочними методами [3, с.43].

Однією з основних форм виховання і навчання дошкільників з вадами слуху є заняття: фронтальні (групові), підгрупові, індивідуальні.

Фронтальні заняття проводяться з групою із 6-8 дітей вихователями і сурдопедагогами. На фронтальних заняттях організується практична діяльність дітей, в процесі якої вони оволодівають різними вміннями і навичками, дітям повідомляються нові знання, проводиться систематична корекційна робота. На групові заняття виносять матеріал, доступний усім дітям.

Відповідно до навчального плану, вихователі проводять фронтальні заняття з фізичного виховання (якщо немає інструктора), ручної праці, гри, образотворчої діяльності і конструювання, ознайомлення з навколишнім світом. Сурдопедагог проводить заняття з розвитку мовлення, розвитку слухового сприйняття і навчання вимови, формування елементарних математичних уявлень. Музичний керівник організує музичні заняття.

Тривалість фронтального заняття в групі дітей переддошкільного віку - до 20 хв., у молодшій і середній групах - 25-30 хв., у старшій і підготовчій - 35-40 хв. У першій половині дня в переддошкільній і молодшій групах проводять одне фронтальне заняття сурдопедагога і одне - вихователя; в усіх інших групах - два заняття сурдопедагога і одне вихователя. У післяобідній час проводяться заняття вихователя.

Як правило, фронтальні заняття мають наступні етапи: організаційний момент, основну і заключну частини. У вступній частині заняття педагог створює установку на готовність до заняття, активізує увагу дітей, привертає її до свого мовлення, орієнтує на розуміння інструкцій і питань.

Основна частина заняття включає різні методи і прийоми, спрямовані на повідомлення дітям нових знань, закріплення і уточнення старих, самостійну роботу дітей, пов'язану із засвоєнням матеріалу. Залежно від програмних завдань визначається структура заняття. Новий, більш складний матеріал пропонується на початку, потім - ігри та вправи, спрямовані на повторення та закріплення.

У заключній частині заняття педагог підбиває підсумки: уточнює, чим займались діти, оцінює участь кожної дитини.

Заняття з підгрупами дітей проводяться в тих випадках, коли діти в групі мають значні відмінності за віком або рівнем розвитку. На практиці найбільш часто група розділяється на підгрупи внаслідок наявності дітей з труднощами у навчанні. Виділення підгруп не повинно бути жорстким, треба враховувати індивідуальну динаміку розвитку дітей. При виділенні двох підгруп заняття з ними проводяться паралельно вихователем і сурдопедагогом.

Індивідуальні заняття з розвитку слухового сприйняття і навчання вимови проводяться в усіх вікових групах. Їх тривалість - 20 хв., половина заняття присвячується слуховому сприйняттю, половина - вимові. Але цей поділ має умовний характер. Індивідуальні заняття з кожною дитиною проводяться сурдопедагогом щодня при наповнюваності групи до 6 дітей, при більшій - складається спеціальний розклад.

У групах для дітей зі складною структурою дефекту у завдання індивідуальних занять входить також робота з різних розділів програми - розвитку мовлення, формування елементарних математичних уявлень. При цьому саме індивідуальні заняття є основною формою навчання. В таких випадках сурдопедагог планує пред'явлення дитині того матеріалу, який не був засвоєний фронтально.

Висновки. Отже, діти з вадами слуху сьогодні активно залучаються до системи дошкільної ланки освіти. Першочерговими завданнями батьків і педагогів стають діагностування причин виникнення вад слуху, рівень проблеми та максимальна соціалізація дитини. За умови правильної організації роботи сурдопедагогів і вихователів діти з вадами слуху набувають повноцінного розвитку і готуються до подальшого шкільного життя. Сьогодні держава всебічно сприяє організації навчання дітей з вадами слуху як одного з важливих напрямів інклюзивної освіти.

Список використаної літератури

1. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет) / [Л.М.Шипицына, О.В.Защиринская, А.П.Воронова, Т.А.Нилова] – [2-е изд., доп. И перераб.] – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 384 с.
2. Бойко М.Д. Право соціального забезпечення України: Навчальний посібник. Вид. 3-те, доп. та переробл. − К.: Атіка, 2006. - 380 с.
3. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие [для студ. высш. учебн. заведений] / Л.А.Головчиц. − М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. − 304 с.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2016 р.
Рецензент: канд.пед.наук, доц. Атрощенко Т.О.

Касьяненко Оксана
старший преподаватель
кафедра теории и методики дошкольного образования
Мукачевский государственный университет, Мукачево, Украина

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ДОУ

В статье говорится о необходимости организации целенаправленной работы с детьми дошкольного возраста, имеющих недостатки развития слуха. Определены основные причины возникновения подобных патологий. Раскрыты основные пути организации обучения детей с нарушениями слуха в ДОУ. Определены основные задачи дошкольного образования, которые направлены на преодоление социальной недостаточности. Поскольку дети с нарушениями слуха, в условиях инклюзивного обучения, становятся непосредственными участниками учебного процесса в общеобразовательных ДОУ, воспитатель должен быть готовым к работе с ними.

Ключевые слова: дошкольники, инклюзия, недостатки слуха, организация, обучение, развитие.

Kasianenko Oksana
Senior Lecturer
Department of Theory and Methodology of Preschool Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

FEATURES OF TEACHING OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES IN KINDERGARTEN

The necessity of the organization of purposeful work with preschool children who have an impairment of hearing has been considered in the article. Statistics of prevalence of impairment among the population of Ukrain has been examined. The main factors that cause this pathology have been defined. The basic ways of teaching children with hearing disabilities in kindergarten have been disclosed. The main tasks of preschool education aimed at overcoming social failure have been defined. In preschool surdopedagogics, by the nature of the modes of activity of the child in the process of training and education, there are three groups of methods: visual, practical, verbal. The training and education of children with hearing verbal methods occupy a leading position, and at the same time should be closely linked with the practical and visual methods. One of the basic forms of education and training of preschool children with impaired hearing are classes: front (group), subgroups and individual.

Key words: preschool, inclusion, impaired hearing, organization, training, development.

УДК 378.134:62

Кіш Надія Василівна
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розглянуто проблему формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів. Визначено та охарактеризовано систему принципів, які лежать в основі формування культури іншомовного професійного спілкування та за яких у процесі формування культури іншомовного професійного спілкування забезпечується ефективність формування складових культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців інженерної галузі.

Ключові слова: іншомовне професійне спілкування, складові культури іншомовного професійного спілкування, принципи навчання, майбутні інженери.

Вступ. Зростання ролі та значення іноземної мови в умовах євроінтеграційного освітнього простору сприяє виокремленню пріоритетних завдань у змісті професійної підготовки майбутніх інженерів. Одним із них є формування культури іншомовного професійного спілкування (КІПС – надалі).

Шляхи вирішення проблеми формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів лежать у площині методологічних та загальнотеоретичних підходів до професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, що становить предмет філософських, політичних, культурологічних і педагогічних дискусій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема формування КІПС майбутніх інженерів розглядається в тісному взаємозв'язку з питанням їх професійної підготовки [3; 11]. Окремі складові КІПС фахівців інженерних спеціальностей стали предметом наукових розвідок таких учених: М.Гордієнко (формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів), Н.Макоєд (формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій), Т.Рукас (формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів), Г.Сукачова (формування професійного мовленнєвого етикету майбутніх інженерів-педагогів).

Метою статті є визначення системи принципів, за яких у процесі формування культури іншомовного професійного спілкування забезпечується ефективність формування складових культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. Розробка будь-якої методики неможлива без попереднього визначення принципів навчання, оскільки саме вони становлять її підґрунтя [13, с.173]. Принципи навчання – це основні положення, які визначають характер процесу навчання та дають відповіді на питання, як і який зміст навчання відбирати, які матеріали та прийоми використовувати.

Окрему групу у процесі формування КІПС займають принципи, які лежать в основі формування КІПС. Дотримання і врахування цих принципів забезпечує ефективність формування складових культури іншомовного професійного спілкування. Йдеться про систему принципів, до яких належать: принцип персоналізації; принцип особистісно-розвиваючої спрямованості навчання; принцип активності; принцип модульності навчання; принцип діалогізації навчання; принцип професіоналізації спілкування; принцип інтегративності знань (мовних, соціокультурних, професійно значимих); проблемності навчання; діяльнісного характеру навчання.

Принцип персоналізації − передбачає відповідність між спрямованістю особистості на взаємодію, на засвоєння етики ділових взаємин, що визначається сукупністю індивідуальних (якості, властивості, здібності, мотиви тощо) та професійно-типологічних особливостей (сукупність компетенцій). Персона – це людина, яка усвідомлює себе особистістю і яку поважають люди за її індивідуально-особистісні якості [6, с.59].

Персоналізація виявляється в гармонізації суспільного «треба» та індивідуального «хочу» шляхом усвідомлення людиною себе в ролі майбутнього інженера, фахівця, який повинен буде приймати важливі рішення і нести відповідальність за їх наслідки. Персоналізація – це усвідомлення себе у статусі фахівця, спрямованість на розвиток професійно-необхідних якостей, здібностей, це прагнення знайти себе у професійній діяльності та набуття досвіду вирішення проблемних ситуацій, змодельованих із практики. Це і можливість самовираження (через презентації, «круглі столи», диспути, рольові ігри), створення своїх персональних проектів, загалом траєкторії руху в площині професійного становлення.

Принцип особистісно-розвиваючої спрямованості навчання передбачає формування складових професійної іншомовної компетентності в межах понять «суб'єкт», «свобода вибору», «розвиток», «саморозвиток», «унікальність» тощо. Він відображає фундаментальну ідею гуманістичної парадигми сучасної освіти і «ґрунтується на створенні необхідних умов для розвитку особистості, забезпеченні розвитку і саморозвитку самої системи освіти та професійної підготовки» [10, с.36].

Особистісно-орієнтоване навчання має на меті: розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти їм пізнати себе, самовизначитися та самореалізуватися, сформувати в них культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати життя [12, с.210].

© Кіш Н.В.

Сутність принципу відображена у змістовому наповненні системи професійно-орієнтованих завдань, робота над якими сприяє виробленню персональної професійної карти (траєкторії руху). Створення необхідних умов у процесі реалізації системи формування КІПС майбутніх інженерів передбачає розробку системи різнорівневих (за складністю), різнопланових (за видами діяльності), різноманітних за змістом (соціокультурний, культурно-етичний, професійний, особистісно-орієнтований), різножанрових (тестові завдання, розробка проектів, участь у рольових іграх тощо) завдань, що дозволили б студентам розкрити творчий потенціал.

Принцип активної ролі студента в розвитку й саморозвитку його/її особистісних, професійних здібностей і якостей, потенційних творчих можливостей доповнює два попередні та водночас відображає психологічну закономірність навчання, залежність ефективності навчання від активності та ініціативності тих, хто навчається: «Продуктивність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна рівню пізнавальної активності учнів (студентів)» [6, с.251].

На думку К.Абульханової, активність – це «ціннісний спосіб моделювання, структурування і здійснення особистістю діяльності, спілкування і поведінки (…) Активність (…) − спосіб не тільки вираження потреб, але й організація життя та умов діяльності, що відповідають цим потребам, пошук умов і засобів діяльності за ціннісними, особистісними критеріями, параметрами» [1, с.45].

Активність особистості, виявляючись у діяльності, є рушійною силою в особистісному становленні, адже «…діяльність самої людини – неодмінна умова її розвитку. Які б вихователі не опікувалися дитиною, без власної праці вона мало чого досягне» [4, с.40].

Розвитку пізнавальної активності студента в реалізації системи формування КІПС майбутніх інженерів сприяє можливість виявити себе на різних рівнях активності: індивідуальному (презентація, інтерв'ю, анкетування, анотування, реферування, рецензування, робота над проектом); груповому (взаємонавчання, групова доповідь, дискусія, диспут, рольові ігри), колективної (гра-симпозіум, «мозковий штурм», морфологічний аналіз, прес-конференція, синектика).

Принцип модульності навчання, за яким відбувається формування складових іншомовної комунікативної компетентності, спрямований на здійснення підготовки з використанням всіх видів навчальних робіт: виступів на семінарських заняттях, виконання практичних завдань, роботи над індивідуально-пошуковими проектами та реферативними роботами, самостійної роботи студентів тощо. Модульне навчання включає створення модульного варіанта програми навчальної дисципліни, забезпечення навчального процесу дидактичними матеріалами, визначення типів, видів, методів контролю. Саме від «правильності побудови модульного варіанта програми залежить ефективність модульного навчання» [13, с.203].

Принцип модульності в реалізації системи формування КІПС передбачає формування системи інтегрованих знань, умінь, навичок, які належать до окремих, умовно відділених модулів: (а) мовленнєвого (граматика, правопис, орфографія, морфологія, лексика), комунікативного (спілкування як обмін інформацією чи як інтеракція, взаємодія), соціокультурного (суспільні відносини, свята, звичаї, традиції, персоналії); (б) фахового (термінологія, методологія розв'язання інженерно-технічних задач, особливості презентації інженерно-технічної інформації – графічна, математична, алгоритмічна, модельна); (в) професійно-етичного (етика ділового спілкування, культура професійного спілкування, професійний етикет).

Кожний із них має свою мету і завдання та адекватні способи оцінки рівня досягнення мети (методи контролю й оцінювання, діагностичні методики). Ці модулі є ключовими у системі формування КІПС, але реалізація їх здійснюється у змісті кредитно-модульної системи навчання, яка передбачає розробку модульної програми з іноземної мови для кожної з інженерних спеціальностей. Тому модулі є розчиненими у складових реальної програми підготовки для кожної з інженерних спеціальностей. Оскільки цілі «умовно» виокремлених модулів збігаються з цілями реальної програми, то виокремлення модулів розглядається нами як компонування окремих компонентів реальної програми.

Принцип діалогізації навчання − орієнтований на використання в процесі навчання (крім традиційних аудіовізуальних) системи інтерактивних методів навчання: дискусій, ігор, тренінгів та ін., спрямованих на розвиток творчих здібностей особистості. Діалогізацію як принцип слід розглядати на трьох рівнях:

- Методологічний рівень (гуманізація як філософське підґрунтя сучасної освітньої парадигми) − передбачає включення в систему методологічних принципів: діалогу культур, доповнюваності [5].
- На конкретно-дидактичному рівні розробляються різні підходи до обґрунтування змісту підготовки фахівців. Одним із пріоритетних у галузі іншомовної підготовки виокремлюється комунікативний підхід, згідно з яким у навчальній діяльності використовуються переважно методи діалогізації. Діалогізація є складовою інтерактивних технологій навчання.
- На особистісному рівні йдеться про комунікативну діяльність студента як соціально активного представника молоді, життя якого «є величезною і багатою за змістом (…) системою комунікативних стосунків, моральної, поведінки» [2, с.367].

Принцип професіоналізації спілкування у підготовці фахівців в умовах вищого навчального закладу − передбачає наповнення процесу підготовки професійно-орієнтованим змістом. Професіоналізація як принцип іншомовної комунікативної взаємодії забезпечує, з одного боку, можливість опанування іноземної мови на рівні використання фахових знань (інженерно-технічна термінологія, інженерно-технічні задачі), а з іншого – розширює можливості для: (а) самореалізації в контексті стажування за кордоном, (б) продовження навчання за однією з обраних програм підготовки в навчальних закладах Європи, (в) роботи над спільними українсько-зарубіжними проектами.

Професіоналізація спілкування робить навчання особистісно привабливим, потрібним (затребуваним), а в майбутньому, на нашу думку, – необхідним.

Професіоналізація є ключовою вимогою формування КІПС. Зрештою, професіоналізація поряд із

соціалізацією і культурною ідентифікацією відіграє важливу роль у становленні особистості майбутнього фахівця.

Принцип інтегративності знань (мовних, соціокультурних, професійно значущих) − передбачає об'єднання знань, що належать до різних знакових систем, для досягнення мети, а саме – сформованості культури іншомовного професійного спілкування. Це стає можливим за умови єдності формування системи компетентностей (ціннісно-орієнтованої, лінгвістичної, соціокультурної, професійної іншомовної, культурно-етичної).

Інтегративність знань у професійній підготовці майбутніх інженерів є ознакою трансформаційних процесів сучасного соціуму і відповіддю на глобалізацію та фундаменталізацію (під якою розуміють не «знання про все і ні про що конкретно», а «знання про конкретне з усіх боків, аспектів, ракурсів») [9].

Принцип проблемності − відіграє важливу роль у стимулюванні навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізації пізнавальних, професійно-орієнтованих мотивів (інтересів, потреб, прагнень). Ефективність використання проблемності в реалізації системи формування КІПС забезпечується використанням різних способів створення проблемних ситуацій: (а) утруднення при поясненні окремих фактів; (б) аналіз суперечливих фактів; (в) порівняння, зіставлення фактів; (г) висунення гіпотез та їх перевірка.

Проблемність у реалізації завдань системи формування КІПС забезпечує також активізацію самостійної, пошуково-дослідницької (що відображено у індивідуальних завданнях) роботи; спонукає до використання знань, оволодіння способами діяльності та застосуванням їх у нових ситуаціях; підштовхує до творчої роботи над проектами [8, с.65].

Принцип діяльнісного характеру навчання − проекція принципу єдності психіки й діяльності на площину навчально-пізнавального процесу. Згідно з цим принципом, «психіка виникає, розвивається та існує в діяльності як способі життя суб'єкта» [7, с.72]. У процесі формування КІПС діяльнісний характер навчання виявляється на різних рівнях оволодіння змістом КІПС:

- на рівні формулювання компетентностей (ціннісно-орієнтованої, лінгвістичної, соціокультурної, професійної, культурно-етичної);
- на рівні реалізації способів діяльності, адекватних для кожної із компетентностей (відповідні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності);
- на рівні оцінки результатів засвоєння КІПС;
- на рівні особистої участі кожного студента в саморозвитку, творчості, співпраці (особистісне, ціннісно-орієнтоване ставлення до процесу навчання).

Ефективність діяльнісного характеру навчання забезпечується системою завдань, різних за змістом, способом, складністю, ступенем прояву особистісної участі (групові, індивідуальні проекти тощо), методами і формами навчання, способами корекції та контролю.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Таким чином, процес формування КІПС майбутніх інженерів передбачає дотримання певних принципів навчання, дотримання і врахування яких забезпечує ефективність формування складових культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців інженерної галузі.

Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні іншомовної компетентності майбутніх фахівців інженерної галузі як складника їх комунікативної та професійної культури.

Список використаної літератури

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / Ксения Александровна Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студ., аспір. та молод. викл.вищих навч.з-дів / Анатолій Миколайович Алексюк – Київ: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Белкин А.С. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования / А.С.Белкин, С.Н.Силина. − Шадринск: ШГПИ Вып. 4, 1999. − С. 43-58.
4. Галузяк В.М. Педагогіка: Навчальний посібник / Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. – 2 вид., випр. і доп. – Вінниця: «Книга-Вега», 2003. – 416 с.
5. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога / М.С.Каган // Диалог в образовании. Сб.мат.конф. Серия «Symposium». − Вып. 22. − СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – 5-е вид., доп. і переробл. – К.: [б. в.], 2009. – 656 с.
7. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник. – 3-тє вид. випр. / Петро Андрійович М'ясоїд. – К.: Вища школа, 2004. – 487 с.
8. Наволокова Н.П. Практична педагогіка. 99 схем і таблиць / Н.П.Наволокова, В.М.Андрєєва. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 117 с.
9. Педагогіка вищої школи: Підручник / [Андрущенко В.П., Бех І.Д., Волощук І.С., Глузман О.В., Гузій Н.В., Дем'яненко Н.М.]; За ред. В.Г.Кремень (ред.). – К.: Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
10. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник / [Пєхота О.М., Будак В.Д., Старева А.М., Нор К.Ф., Шуляр В.І. та ін.]; За ред.І.А.Зязюна, О.М.Пєхоти. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
11. Симоненко В.Д. Современные педагогические технологи: Учеб. пособие / В.Д.Симоненко, Н.В.Фомин. – Брянск: Издательство БГПУ, 2001. – 395 с.
12. Тарнопольський О.Б. Принципи навчання ділової англійської мови студентів вищих навчальних закладів економічного профілю/ О.Б.Тарнопольський, С.П.Кожушко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України. – К.: Видавн. Європейського ун-ту, 2003. − С.173-179
13. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / Михайло Миколайович Фіцула. − К.: Академвидав, 2006. − 352 с.

Стаття надійшла до редакції 07.05.2016 р.

Киш Надежда
кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В статье рассмотрена проблема формирования культуры иноязычного профессионального общения будущих инженеров. Определена и охарактеризована система принципов, которые лежат в основе формирования культуры иноязычного профессионального общения и при которых в процессе формирования культуры иноязычного профессионального общения обеспечивается эффективность формирования составляющих культуры иноязычного профессионального общения будущих специалистов инженерной отрасли.

Ключевые слова: иноязычное профессиональное общение, составляющие культуры иноязычного профессионального общения, принципы обучения, будущие инженеры.

Kish Nadiia
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment
«Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

PRINCIPLES OF FORMATION OF CULTURE OF FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION OF ENGINEERS-TO-BE

In the article the problem of forming the culture of foreign professional communication of engineers-to-be has been considered in a close interconnection with the issue of their professional training. The system of principles has been defined and characterized that underlie the formation of foreign culture and professional communication and in which in the process of forming the culture of foreign professional communication is provided the effectiveness of the formation of cultural components of foreign professional communication of future specialists in engineering branch: the principle of personalization; the principle of teaching oriented on self-development; the principle of active role; the principle of module studying; the principle of dialogue communication; the principle of professional communication; the principle of knowledge integration; the principle of possible problems and the principle of activity studying.

Key words: foreign professional communication, components of the culture of foreign professional communication, learning principles, engineers-to-be.

УДК [378:316.444](439)-029:9

Кобаль Василь Іванович
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УГОРЩИНИ

У статті розглядаються питання історії мобільності студентів та науково-педагогічних працівників на основі даних по університету м. Будапешт та визначено фактори, що сприяли або перешкоджали розвитку академічної мобільності, зокрема, наявність в університетах аналогічної організаційної та управлінської структури; повсюдне визнання дипломів, що практикувалося європейськими університетами; латинська, а також німецька мови викладання; зараховування студентам періодів навчання в інших університетах.

Ключові слова: мобільність, академічна мобільність, студенти, викладачі, структура університету, визнання дипломів, мова навчання.

Вступ. XXI століття характеризується процесами глобалізації та інтеграції у сферах суспільного життя. Поглиблюються міжнародні відносини, зокрема у сфері освіти. Попри бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, основним способом обміну знань є переміщення студентів та викладачів. Перед вищою освітою постали нові завдання — підготовка професійних кадрів, які зуміють ефективно працювати в умовах глобального ринку. Нині важлива модернізація вищої школи, яка спрямована на підвищення якості, ефективності освіти.

Велика увага надається питанню формування єдиного світового освітнього простору через зближення підходів різних країн до організації освіти і процесів навчання своїх громадян, а також через визнання документів про освіту країнами світу. Саме відкритий освітній простір сприятиме мобільності студентів та професорсько-викладацького складу.

Відповідно до стратегії інтеграції України до Європейського Союзу, культурно-освітній та науково-технічний напрями інтеграції посідають особливе місце. Вони охоплюють середню та вищу освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери.

Студентська та викладацька мобільність, як явище, з'явилася разом з зародженням та розвитком європейських університетів та існувала впродовж всієї їхньої історії. У сучасній Європі мобільність студентів і викладачів набуває все більшої значущості, будучи одним з пріоритетів розвитку вищої освіти на національному та загальноєвропейському рівнях. Сприяння мобільності визначається в Болонської декларації як одна з цілей першочергової ваги у справі побудови єдиного європейського простору вищої освіти.

Розглянемо поняття «мобільність», «академічна мобільність». Існує багато трактувань цього поняття:

- важлива складова процесу інтеграції вищих навчальних закладів у міжнародний освітній простір; період навчання студента в країні, громадянином якої він не є [1];
- виїзд певної кількості студентів для навчання за кордон [2];
- важлива якісна особливість європейського простору, що передбачає обмін людьми між вищими навчальними закладами та між державами [3];
- це можливість обрання найкращих варіантів навчання задля підготовки сучасного фахівця [4].

Академічна мобільність студента – це можливість упродовж періоду навчання провчитись один або більше семестрів в іншому вищому навчальному закладі, де готують фахівців з цієї ж спеціальності із зарахуванням дисциплін (кредитів) та періодів навчання; ефективніше розвивати інтелектуальний потенціал, оскільки студент може самостійно обирати навчальний заклад, курси, предмети.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження мобільності в Україні активізувалися. Елементи структур професійної мобільності та академічної мобільності розглядають у наукових працях як українські дослідники (С.Хаджирадєва, Н.Нижник, О.Оболенський, В.Сороко, Ф.Хміль, Г. Щокін, В.Малиновський, Ю.Молчанова, Ж.Таланова, Н.Коваліско, О. Симончук та ін.), так і зарубіжні дослідники (Е. Макґреґор (E.McGregor), Л. Петер (L. Peter), Бергер (Berger), М. Бассі (M. S. Bassis), Д.Дресслер (D. Dressler), Р.О'Браєн (R.W.O'Brien), М.Етвуд (M. Attwood), Н.Аберкромбі (N.Abercrombie), А.Вард (A.Warde), Дж.С.Блек (J.S.Black), Х.Б.Ґреґерсен (H.B.Gregersen), М.Е.Менденхаль (M.E.Mendenhall), Б.Тоунлі (B.Townley), Дж.В.Вандер Занден (J.W.Vander Zanden), Р.Рибкіна, Б.Бреєва, Л.Горюнова, С.Нужнова, А.Татарнікова, Н.Сидорова, Л.Зновенко, Н.Василенко, О.Нєдєлько, О.Посухова та інші науковці), які часто оперують терміном «мобільність», роблячи спроби надати їй усебічного наукового аналізу.

Метою статті є дослідження питання історії мобільності студентів та науково-педагогічних працівників на основі даних по університету м. Будапешта та визначення факторів, що сприяли або перешкоджали розвитку академічної мобільності.

Виклад основного матеріалу. Мобільність – вільний перехід студентів та викладачів з одного вузу в інший – практикувалася з самого початку існування університетів. Це було можливо, насамперед, завдяки структурній організації вищих навчальнихзакладів.

Середньовічний університет з моменту свого зародження мав організаційну структуру, яка регулювала як освітній процес, так і корпоративно-ієрархічну приналежність його учасників. Це – структура факультетів, які об'єднували в собі певні науки, та

© Кобаль В.І.

відповідний їм підрозділ студентів і викладачів на засадах корпорації, а також ієрархія керівних посад.

Дослідники університетської освіти відзначають, що, в ідеалі, середньовічний університет повинен був мати три факультети: теології, права і медицини, і здійснювати також навчання на підготовчому філософському факультеті. Однак, нерідко, університети мали тільки один або два факультети. Той факт, що освітній процес в європейських університетах був побудований згідно певної структури, сприяв появі і успішному існуванню явища студентської та викладацької мобільності.

Структура організації освітнього процесу по факультетах визначала і структуру організації залучених до нього людей - студентів і викладачів. Згідно «Італійської енциклопедії» [5], «Енциклопедії вищої освіти» під редакцією Б.Р.Кларка і Дж.Ніва [6], «Педагогічної енциклопедії» [7], сам термін «університет» походить від середньовічного поняття «universitas», яке позначало об'єднання людей, що належать до однієї професії. Можна говорити про існування «universitas» викладачів і «universitas» студентів. Кожне з цих об'єднань боролося за права та інтереси своїх членів.

Наявність в кожному європейському університеті корпорацій студентів і викладачів служило організаційною базою для мобільності, оскільки дозволяло проводити процедуру виходу з однієї корпорації і вступ в іншу - тобто інший університет.

На думку дослідників, студентська мобільність в епоху Середньовіччя була досить поширеним явищем. Університет, за визначенням, є інтернаціональним центром науки й освіти, що вабило у свої стіни студентів з різних регіонів Європи. З аналізу історичної наукової літератури випливає, що терміном, який позначає власне університет як навчальний заклад, було словосполучення «studium generale». Слово «generale» вказувало на той факт, що даний навчальний заклад визнавався в західному християнському світі і це привертало увагу студентів та викладачів з усієї Європи. Зауважимо, що в цьому сенсі навчальний заклад «studium generale» протиставляється дослідниками навчальному закладу «studium particulare», що являє собою школу місцевого значення. Таким чином, термін «studium generale» вказував на факт визнання, яке університет мав по всій Європі.

За оцінкою дослідників епохи середньовіччя, для існування мобільності мав чимале значення той факт, що дипломи, які видаються одним університетом, повинні були визнаватися всіма іншими університетами і бути дійсними по всій Європі. Так, випускник, який отримав вчений ступінь і право викладання й офіційно вступив в об'єднання викладачів одного університету, міг викладати в будь-якому іншому європейському університеті. На практиці це не завжди реалізовувалося, оскільки викладацькі об'єднання кожного з університетів насамперед захищали інтереси своїх членів. Тим не менш, принцип вільного «руху» дипломів на європейському просторі демонструє відкритість середньовічного «studium generale» і свідчить про реальну можливість, яку мали студенти та викладачі для переходу з одного університету в інший.

Хоча в середньовічний період в Угорщині не було стабільно працюючого університету, необхідність і важливість вищої освіти усвідомлювалася тими численними угорськими студентами, які відправлялися вчитися в інші країни Європи, зокрема, вони відвідували університети Італії, паризький, оксфордський, празький, краківський, віденський і багато інших [8–14]. Серед італійських університетів в угорців користувалися найбільшим престижем такі центри освіти, як університети Болоньї, Падуї, Феррари та інші [9; 8; 15]. Однак, угорські студенти відвідували і менш відомі університети. У документальних джерелах з історії римського університету виявлено імена трьох угорських студентів, які відвідували римський університет в XVI столітті [15, с.85-93].

Що стосується будапештського університету, то ми не можемо виключити наявність мобільності студентів вже на ранній стадії його розвитку. Університет в Угорщині був заснований в 1635 році, і, хоча даних щодо мобільності студентів і викладачів цього періоду немає, відомо, що і в XVII, і в XVIII-XIX століттях велике число угорців навчалася за кордоном. Окремі студенти, таким чином, почавши навчання в будапештському університеті, могли продовжити свою освіту в одному з університетів Європи.

Реформа університетів, проведена австрійським міністром освіти Лео Туном в 50-х роках XIX століття, сприяла збільшенню мобільності студентів, так як введення принципу академічної свободи дало можливість студентам відвідувати інші університети Австрійської імперії і закордонні університети, які дотримувалися того ж принципу. Час навчання в іноземному університеті після повернення зараховувався студентам.

Розглянемо структуру управління будапештського університету, як фактор, що потенційно впливає на мобільність. Вчені констатують [9, 14], що внутрішня організація угорського університету в перший період його існування являла собою модель організації, яка була загальноприйнятою в єзуїтських університетах. Отже, це було позитивним фактором для взаємних переходів студентів і викладачів всередині мережі єзуїтських університетів. Угорський університет міста Надьсомбат спочатку мав два факультети, на чолі кожного з яких стояв декан. Координацією роботи всього університету завідував ректор. Ректор і декани не обиралися всередині університету, а призначалися ззовні: ректор – главою ордена єзуїтів, а декани − світськими властями Угорщини. Крім вищевказаних університетських посад, існувала ще посада канцлера університету. Канцлер був помічником ректора з найважливіших адміністративних і навчальних питань.

У результаті реформи, проведеної імператрицею Марією Терезою в середині XVIII століття, структура університету значно змінилася. По-перше, посади деканів та ректора стали виборними: професорсько-викладацький склад отримав право з числа своїх членів обирати деканів та ректора. Ректор обирався зі складу викладачів одного з, тепер уже чотирьох, факультетів терміном на один рік. Хоча реформа надала університетові виборчу свободу, повноваження ректора і деканів були значно скорочені.

З аналізу літератури з історії університету Буда-

пешта [9, 14] випливає, що в XVIII-XIX століттях в будапештському університеті паралельно існували дві структури управління. Одна - магістрат, який складали ректор і декани факультетів, які обираються всередині університету. Друга - консисторій, що складався із завідувачів факультетами, які призначалися в університет урядом країни. Проте повноваження цих двох структур не були чітко розмежовані, через що між ними, як відзначають Йожеф Терек і Ласло Легеза ([14, с.28]), виникали конфлікти аж до 1872 року, коли посаду завідуючих факультетами було скасовано.

Таким чином, управління впродовж різних етапів розвитку будапештського університету було централізованим, що в певній мірі могло бути фактором, стримуючим студентську мобільність. Мобільність викладачів як така не існувала, оскільки викладачі на вакантні посади в будапештському університеті призначалися урядом. Однак, серед викладачів будапештського університету впродовж його історії були не тільки представники інших університетів Австрійської імперії, а й викладачі, які прибули із зарубіжних університетів.

Важливим фактором, який, на нашу думку, сприяв мобільності в будапештському університеті була мова викладання. З аналізу історіографії [9, 12, 14] випливає, що мова викладання в угорському університеті (в XVII-XVIII століттях і першій половині XIX століття) була латинська. Як окрема дисципліна, угорська мова викладалася в університеті на філософському факультеті з 1792 року. Тільки в 1844 році, після довгої політичної боротьби, угорці домоглися від австрійського уряду оголошення угорської мови державною мовою Угорщини, і після цього, викладання мало здійснюватися угорською мовою.

Однак, як зазначають дослідники будапештського університету [9], перехід на угорську мову навчання в університеті стався не відразу. Однією з причин було те, що окремі викладачі та частина студентів не знали цієї мови. У той період угорської мови могли не знати студенти та викладачі іншої національності, наприклад, словаки, хорвати, німці, румуни, які проживали на території Угорщини. Крім того, викладачі могли бути іноземцями, запрошеними до будапештського університет з Австрії та інших країн Європи. Ще однією причиною цього була недостатня наукова лексика і невироблені наукові стилістичні прийоми угорської мови. У деяких галузях знання ситуація дійсно була такою, і викладачі, які починали викладати свій предмет по-угорськи, були першопрохідцями в цій області і багато зробили для розвитку мовної словниково-стилістичної бази. Третя причина була пов'язана з поразкою Угорщини у війні за незалежність проти Австрії 1848-1849 рр. У наступні за поразкою роки реакції, Австрія насаджувала в університетах і школах Угорщини навчання німецькою мовою.

Так, на медичному факультеті, як констатують дослідники [9], ще довгі роки паралельно використовувалася німецька мова, як мова міжнаціонального спілкування студентів і викладачів. Коли в 1868 році був виданий закон про угорську мову як мову викладання в університеті, тільки філософський і юридичний факультети були готові повністю забезпечити виконання цієї норми. На медичному факультеті ситуація залишалася незмінною, а на факультеті теології аж до початку XX століття основною мовою навчання залишалась латинська.

Зауважимо, що закон 1868 р., беручи до уваги лінгвістичне становище студентів, які належали до інших національностей і проживали на території Угорщини, дозволяв складання державного екзамену як угорською, так і німецькою мовами.

Отже, в будапештському університеті впродовж довгого періоду латинь і німецька мова були основними в навчальному процесі. Ці мови, крім того, що підтримувалися традицією і політикою австрійської держави, мали значимість як мови міжнаціонального спілкування.

Ми вважаємо, що використання досить тривалий час латинської та німецької мов як мов навчання в будапештському університеті було обґрунтовано, оскільки студентський і професорсько-викладацький склад включав в себе представників різних національностей, що проживали на території Угорщини та Австрійської імперії. З іншого боку, наявність латинської та німецької мов навчання в будапештському університеті було позитивним фактором для розвитку мобільності, оскільки ці мови широко використовувалися в європейській науці та освіті.

Висновки. Таким чином, будапештський університет, нарівні з іншими європейськими університетами, був включений у процес студентської та викладацької мобільності. З моменту заснування будапештського університету в XVII столітті вже були передумови для студентської та викладацької мобільності. До заснування університету в Угорщині, угорські студенти відвідували різні університету Європи. Відомо, що в XVI столітті угорські студенти відвідували європейські університети, що підтверджує факт існування мобільності.

Нами виділені фактори, які впливали на мобільність студентів та викладачів. У середньовічний період мобільність підтримувалася насамперед наявністю в університетах аналогічної організаційної та управлінської структури – це структура факультетів, яка організовувала науки і навчання, і відповідна їй структура корпорацій – об'єднань викладачів і студентів. Фактором, який безпосередньо сприяв мобільності, було повсюдне визнання дипломів, що практикувалося європейськими університетами.

У XVII-XIX століттях, організаційна структура і управління університетів могли бути факторами, що перешкоджали розвитку мобільності, насамперед, мобільності викладачів, як це було в будапештському університеті.

Факторами, які потенційно сприяли розвитку мобільності студентів і викладачів, була латинська, а також німецька мови викладання в будапештському університеті, оскільки в XVIII-XIX століттях ці мови активно використовувалися в європейській науці та освіті.

Важливим принципом академічної свободи, що сприяв студентській мобільності в Угорщині, було, введене в 50-х роках XIX століття рішення, згідно якого, студентам зараховувалися періоди навчання в інших університетах, що реалізується в наші дні, відповідно до змісту Болонського процесу.

Список використаної літератури

1. Бринёв С.Н. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования / С.Н.Бринёв, Р.А.Чуянов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: www.prof.msu.ru.
2. Сагинова О.В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности / О.В.Сагинова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www.marketologi.ru.
3. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі / М.З.Згуровський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www.idn.polynet.lviv.ua.
4. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири / Н.М.Гуляєва // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року м.Дніпропетровськ). − К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. - С.76-81
5. Enciclopedia Italiana di scienze, lettereedarti. Istitutodella Enciclopedia Italiana fondatada Giovanni Treccani, Roma, edizione 1949, Istituto Poligrafico della Stato, Roma, 1950.
6. The Encyclopaedia of Higher Education, a cura di B.R.Clark e G.Neave, Oxford-NewYork, Pergamon Press, 1992, 4 voll.
7. Enciclopedia pedagogica, direttada Mauro Laeng, Editrice "LaScuola", 1994, volume VI.
8. 1000 eves a magyariskola, Balogh Laszloszerk., Budapest, 1996.
9. Az Eötvös Lorand Tudomdnyegyetemt örtenete, Sinkovics Imreszerk., Budapest, 1985.
10. Hatevszdzad magyar egyetem ies föiskolai, Szögi Laszloszerk., Budapest, 1994.
11. Bonis György, A jogtudo ertetmiseg a Mohacs elötti Magyarorszagon, Budapest, 1971.
12. Meszaros Istvan, Nemeth Andras, Pukanszky Bela, Bevezetes a pedagogia es az iskolaztatas törtenetebe, Budapest, Oszirisz, 2000.
13. Petrovich Ede, Uj magyar egyetemi vonatkozasu adatok a XV. szazadbol egy romai leveltarban / Filologiai Közlöny, 1970,1/2.
14. Török Jozsef – Legeza Laszlo, Pazmany Peter Katolikus Egyetem, Budapest, Mikes Kiado, 1999.
15. Roma e Italia nel contesto della storia delle universita ungheresi. Atti del Seminario italo-ungherese di Storia di Universita. Roma, Villa Mirafiori, 10-12 novembre 1981. collana Studi e fonti per la Storia dell 'Universita di Roma, 5, Roma : Edizione dell'Ateneo, 1985.

Стаття надійшла до редакції 21.04.2016 р.

Кобаль Василий
кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой педагогики дошкольного и начального образования
Мукачевский государственный университет, Мукачево, Украина

ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ВЕНГРИИ

В статье рассматриваются вопросы истории мобильности студентов и научно-педагогических работников на основе данных по университету г. Будапешт и определены факторы, способствовавшие или препятствующие развитию академической мобильности, в частности, наличие в университетах аналогичной организационной и управленческой структуры; повсеместное признание дипломов европейскими университетами; латинский и немецкий языки преподавания; зачисление студентам периодов обучения в других университетах.

Ключевые слова: мобильность, академическая мобильность, студенты, преподаватели, структура университета, признание дипломов, язык обучения.

Kobal Vasyl
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Pedagogy of preschool and Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

THE HISTORICAL RETROSPECTIVE OF THE MOBILITY OF STUDENTS AND TEACHERS IN HIGHER EDUCATION IN HUNGARY

The mobility of students and teachers has emerged as a phenomenon with the emergence and development of European universities and throughout their history. In modern Europe the mobility of students and teachers is gaining significance, being one of the priorities of higher education at national and European levels. Promoting mobility is defined in the Bologna Declaration as one of the principal aims of importance in building a unified European area of higher education. Our study highlights the history of the mobility of students and teaching staff based on the Budapest University and the factors facilitated or impeded the development of academic mobility.

Key words: mobility, academic mobility, students, teachers, university structure, recognition of diplomas, the language of instruction.

УДК 372.833:811.111

Козак Мирослава Василівна
викладач
кафедра іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті досліджуються питання формування лексичної компетенції як невід'ємної складової іншомовної комунікації студентів економічних спеціальностей. Розглянута загальна характеристика лексичної компетенції. Подано класифікацію та проаналізовано етапи презентації і успішного засвоєння лексичного матеріалу, обґрунтовано необхідність їх дотримання при навчанні іноземної мови. Пропонуються вправи, що є найбільш ефективними на кожному із названих етапів для успішного формування лексичних навичок.

Ключові слова: автентичний текст, комунікативні навички, лексична компетенція, лексична одиниця, професійно орієнтоване мовлення, система вправ.

Вступ. Поглиблення і пожвавлення дружніх і міжнародних ділових зв'язків людей у різних сферах діяльності призвело до модернізації сучасного освітнього процесу, яка полягає в перегляді цілей і завдань навчання іноземних мов, особливо англійської як мови міжнародного спілкування. Дедалі більше зростає потреба у фахівцях, які б володіли не лише певною спеціальністю, а й практичними знаннями іноземної мови та культурою іншомовного спілкування, специфіка яких визначається характером професійної діяльності. Вивченню іноземних мов приділяється особлива увага у вищих навчальних закладах України. Оновлюються та вдосконалюються зміст, методи, організаційні форми та засоби навчання студентів, зокрема економічних спеціальностей, з метою формування спеціаліста, здатного реалізувати свої знання у реальних життєвих ситуаціях, тобто отримувати і передавати інформацію зі свого фаху.

В сучасному суспільстві фахівець економічної спеціальності повинен вміти вести ділову кореспонденцію іноземною мовою, читати фахову літературу, бути спроможним вести дискусію на професійну тематику, взяти участь у конференції чи виступити на презентації, здобути підвищення кваліфікації в іноземних фірмах. Тому в процесі навчання студенти мають оволодіти спеціальною галузевою та вузькоспеціалізованою лексикою та адекватно використовувати її у процесі комунікації, адже успішність іншомовного професійного спілкування залежить від того, чи вміє студент зрозуміти і вжити у певній ситуації саме ту лексичну одиницю, яка точно передасть висловлювану ним думку.

Лексика є одним з найважливіших і незамінним компонентом змісту навчання будь-якої мови, а лексична компетенція є невід'ємним складником іншомовної комунікаційної компетенції майбутнього фахівця-економіста [1, с.30]. Процес навчання іноземної мови повинен бути спрямованим на систематичне набуття та розширення словникового запасу. Не розуміючи і не оперуючи вільно фаховою лексикою, майбутній економіст не зможе здійснювати повноцінну мовленнєву діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування іншомовної лексичної компетенції у студентів немовних спеціальностей досліджувалося багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими, серед яких, зокрема, В.О.Артемов, Л.В.Банкевич, І.В.Баценко, І.М.Берман, В.Д.Борщовецька, Н.Г.Вишнякова, Ю.В.Гнаткевич, О.Ю.Долматовська, О.Б.Тарнопольський, V.F.Allen, R.Carter, M.McCarthy, M.Lewis, L.Taylor та ін. У їхніх працях висвітлені такі питання, як психолінгвістична природа рецептивних та репродуктивних лексичних навичок, зміст навчання професійного мовлення, принципи і критерії відбору лексики на різних етапах навчання, сформовані словники-мінімуми фахової лексики, розроблені відповідні вправи [2, с.52; 3, с.31-32].

Не зважаючи на досить ґрунтовну розробленість даного питання і те, що пріоритетність набуття лексичних навичок визнається студентами, викладачі професійно-орієнтованої мови зауважують, що саме лексична компетенція викликає труднощі в процесі навчання іноземної мови. Студентам економічних спеціальностей бракує іншомовного активного вокабуляру, і вони не завжди є спроможними актуалізувати професійно-орієнтовану лексику в мовленні. Також недостатньо розроблена методика формування фахової лексичної компетенції. Потребує уваги з боку методистів і питання відбору якісних навчальних матеріалів для навчання студентів термінологічної лексики за їхньою спеціальністю. Недостатня вивченість даних питань та підвищення вимог до якості навчання студентів немовних спеціальностей англійській мові і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Метою статті є дослідження змісту і особливостей формування лексичної компетенції в професійно орієнтованому мовленні студентів економічних спеціальностей.

Визначена ціль передбачає вирішення таких завдань:

- розглянути суть та основні особливості поняття «лексична компетенція»;
- дослідити етапи формування лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей;
- виокремити вправи і завдання, які доцільно використовувати на кожному з етапів;
- проаналізувати ефективність використання у навчальному процесі фахових автентичних текстів та зазначити основні критерії відбору термінологічної лексики для навчання студентів.

© Козак М.В.

Виклад основного матеріалу. Оскільки час, відведений на практичні аудиторні заняття з іноземної мови, обмежений, а завантаженість студентів із спеціальних дисциплін є теж доволі значною, викладач повинен зосередити увагу на основній меті навчання мови – формуванні у студентів комунікативної компетенції.

Іншомовна комунікативна компетенція – це сукупність навичок, вмінь і знань, які дозволяють індивідові вчитися, працювати та спілкуватися в багатонаціональному суспільстві, досягати взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, що вивчається, у відповідності з її нормами і традиціями в умовах прямого і опосередкованого контактів [4].

В процесі розвитку комунікативної компетенції відбувається становлення лексичної компетенції, яка визначається у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти як «знання і здатність використовувати мовний словниковий запас», тобто практичні навички застосування набутого багажу знань при спілкуванні і в професійній діяльності [5, с.110]. К.Ю.Галацин розглядає лексичну компетенцію як наявність певного запасу лексичних одиниць та здатність адекватно їх використовувати: правильно писати і вимовляти, коректно організовувати граматично, розуміти на слух і в процесі читання, оперувати ними в актах комунікації у потрібному темпі та в різних значеннях, доречно вживати приказки, прислів'я, фразеологічні звороти та образні вирази в межах професійного розвитку для досягнення відповідного комунікативно-функціонального результату [6].

За допомогою лексики відбувається сприймання і передача інформації. Саме з накопичення і збагачення лексичного запасу починається опанування іншомовного мовлення, тому навчання лексики і формування лексичної компетенції є невід'ємною складовою частиною процесу формування іншомовної комунікативної компетенції. А сформована у студентів лексична компетенція в свою чергу є підґрунтям для реалізації мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції.

Процес засвоєння лексичного матеріалу відбувається поетапно. Процес навчання іншомовної лексики проходить шлях від отримання знань із лексики та вироблення первинних лексичних умінь до розвитку вторинних мовленнєвих умінь через формування навички вживання професійної лексики сумісно з іншими матеріалами.

Ю.І.Пассов стверджує, що спочатку формуються навички роботи з лексичним матеріалом (презентація мовного матеріалу і ознайомлення ним), далі відбувається вдосконалення здобутих навичок (тренування і закріплення мовного матеріалу), і лише тоді має місце розвиток вмінь оперування лексичними одиницями у мовленнєвій діяльності (практика в спілкуванні, у нашому випадку – у професійно орієнтованому мовленні студентів економічних спеціальностей) [7, с.26].

В найбільш повному обсязі відображає процес здобуття лексичної компетенції студентами економічних спеціальностей класифікація, запропонована С.Ф.Шатіловим. Він виділяє наступні етапи формування лексичної компетенції [7, с.86]: − орієнтовно-підготовчий; − стереотипно-ситуативний; − варіююче-ситуативний;

Послідовне і поетапне закріплення лексичних навичок активізує всі механізми навчального пізнання: сприйняття, розуміння та усвідомлення навчального матеріалу на першому етапі; відтворення і, як результат, детальне засвоєння з метою глибокого пізнання на другому етапі; творче застосування здобутих знань на практиці на третьому.

На орієнтовно- підготовчому етапі відбувається фонетичне опрацювання, семантизація фахової лексики, тобто розкриття значення нових слів, та створення орієнтовної основи для подальшого формування лексичної компетенції [8]. Ефективним є поєднання перекладних і безперекладних (наочна семантизація – за допомогою малюнків, предметів, рухів тощо; дефініція; тлумачення) способів семантизації.

На даному етапі ефективними будуть рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію, номінацію та ідентифікацію слів чи стійких словосполучень, підстановку і трансформацію, групування і складання словесних сімей. Доцільними будуть здебільшого некомунікативні, цілковито керовані вправи із слуховими або зоровими формальними опорами [9, с.7-10]. Прикладами таких завдань можуть бути наступні:

– співставити іншомовні терміни з їхніми українськими еквівалентами;

– підібрати дефініції до даних термінів чи перекласти їх;

– заповнити пропуски в тексті;

– підібрати синоніми або антоніми;

– визначити зайві терміни в ряді слів;

– побудувати словосполучення і речення з новими термінами.

На стереотипно-ситуативному етапі здійснюється закріплення та автоматизація дій студентів з лексикою на рівні слова, словосполучення, речення та понадфразовому рівні – діалогічної чи монологічної єдності [10, с.23-24]. Рекомендовані вправи є умовно-комунікативними, частково керованими, індивідуальними, зосередженими на відпрацюванні різних операцій і передбачають наявність мовленнєвої ситуації, що забезпечує принцип інтерактивності. Ефективним на цьому етапі є опрацювання текстів і виконання таких завдань, як прочитання тексту за фаховим спрямуванням, при чому потрібно дати відповідь на запитання до тексту з використанням термінологічної лексики; складання діалогів чи власних прикладів вживання фахової лексики; знаходження в тексті необхідної інформації для підтвердження та обґрунтування власних думок; пошук значень і тлумачення термінів англійською мовою; скорочений виклад опрацьованого тексту тощо. При виконанні подібних вправ лексичний матеріал англійської мови інтегрується з фаховими знаннями, що мотивує студента до оволодіння іншомовною економічною лексикою в контексті майбутньої спеціальності.

Варіююче-ситуативний етап характеризується вдосконаленням та автоматизацією лексичних навичок [3, с.33]. Студент може ситуативно вжити засвоєну термінологічну лексику в усній чи письмовій формі та правильно зрозуміти певну лексичну одиницю при читанні та сприйнятті інформації на слух.

Вправи повинні бути комунікативними, з мінімальним керуванням, які б передбачали висловлення студентами власної думки і відображали реальні ситуації професійного спілкування майбутніх еконо-

містів. Студенти, як правило, працюють в парній або групових формах, зацікавлено обмінюючись фаховою інформацією або обговорюючи шляхи вирішення актуальних економічних питань, беруть участь в ділових іграх, готують доповіді та презентації.

Протягом всього навчального процесу здійснюється поточний або проміжний (в процесі діалогічного спілкування, виконання вправ і творчих завдань на практичних заняттях та у вигляді модульних контрольних робіт) та підсумковий (у вигляді заліків та іспитів) контроль результатів навчальної діяльності. За результатами відповідного контролю лексичних знань визначається рівень володіння лексичним матеріалом, оцінюється ефективність реалізації використаних вправ, визначаються виниклі труднощі та, як наслідок, оптимізується процес оволодіння іншомовною лексичною компетенцією.

Важливим при дослідженні шляхів формування лексичних навичок за фахом підготовки є питання вибору навчальних матеріалів.

Формування лексичної компетенції базується на опрацюванні автентичних фахових текстів економічного дискурсу як основних джерел термінологічної лексики та важливого засобу становлення й розвитку професійної майстерності. Автентичні тексти є джерелом словникового запасу з певної спеціальності та наводять приклади використання економічних термінів у контексті, а також надають моделі поведінки у діловому мовленні, які можуть послужити зразком для створення власних текстів та підґрунтям для формування особистих думок і висловлювань [11, с.84-86]. Тексти чудово доповнюють знання, здобуті студентом при вивченні спеціальних дисциплін, забезпечують дію принципів міжпредметної координації та професійної спрямованості навчання ділової англійської мови. Робота з текстами сприяє підвищенню культури термінологічного спілкування та розширює комунікативну спроможність студентів до реального спілкування.

Задля забезпечення необхідного рівня сформованості лексичної компетенції доцільно використовувати при навчанні іноземної мови студентів-економістів такі автентичні навчальні матеріали, як монографії, матеріали наукових конференцій, публікації результатів зарубіжних досліджень в сфері економіки, фахові аналітичні статті у періодичних виданнях (Economic Policy, Oxford Economic Papers, The Economist, The Economic Journal, The World Economy тощо), ділові листи, угоди, контракти, рекламні проспекти компаній, протоколи ділових зустрічей та ін. [2; 11].

На початковому етапі навчання допускається методична обробка текстів без порушення їхньої автентичності відповідно до потреб студентів, оскільки складні граматичні форми, різноманітна лексика і особливості авторського стилю можуть спричинити труднощі у їхньому сприйнятті.

Терміни несуть в собі основне інформаційне навантаження тексту і формують робочий словник майбутнього економіста. Тому необхідно також визначитися із вибором лексичного (термінологічного) мінімуму та його обсягом для досягнення оптимального володіння мовою в стислі терміни. Основними критеріями відбору економічних термінів є наступні [12, с.124]:

– професійна спрямованість;
– адекватність цілям навчання;
– частотність вживання;
– практична цінність для подальшої спеціалізації;
– тематична визначеність.

Словниковий склад, підібраний до певної теми, має забезпечити вільне спілкування в передбачених навчальною програмою ситуаціях та бути достатнім для ведення дискусії на ту чи іншу тему.

Чим краще відібраний і методично поданий лексичний матеріал у навчальному процесі, тим ефективнішим буде вивчення термінологічної лексики студентами економічних спеціальностей, а відтак успішнішим буде і формування лексичної компетенції відповідно до їхньої спеціалізації.

Отже, узагальнюючи викладене вище, можемо зробити **висновки**, що лексична компетенція є невід'ємною складовою комунікативної компетенції студентів – економістів загалом, і успішне оволодіння нею є необхідним задля досягнення основної цілі – перетворення іноземної мови на засіб спілкування з іноземними партнерами у професійній діяльності.

Засвоєння іншомовної лексики повинно здійснюватися поетапно за принципом «від простого до складного», використовуючи при цьому як найпростіші «технічні вправи» на початковому етапі навчання, так і навчальні комунікативні ситуації, змодельовані на занятті і якомога більше наближені до умов реальної комунікації.

Процес вивчення термінологічної лексики повинен мати не лише теоретичний, а в першу чергу практичний характер. Ефективним у процесі навчання є використання фахових автентичних текстів, які не лише підвищують інтерес до іноземної мови, а й забезпечують зв'язок з реальними ситуаціями, сприяють коректному сприйняттю і засвоєнню синонімів, омонімів і багатозначних слів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у більш детальному вивченні та аналізі проблеми формування іншомовної лексичної комунікації. Зокрема, проведене дослідження служитиме основою для розробки і пошуку шляхів вдосконалення методики формування лексичних навичок у професійно орієнтованому мовленні студентів, створення системи адекватних вправ з цією метою, аналізу методичних труднощів, що виникають у навчальному процесі при формуванні лексичної компетенції.

Список використаної літератури

1. Бігич О.Б. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: навч.-метод. посіб. / О.Б.Бігич, Н.Ф.Бориско, Г.Е.Борецька. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
2. Борщовецька В.Д. Лексичний мінімум для студентів третього року навчання економічних спеціальностей ВНЗ / В.Д.Борщовецька // Іноземні мови. – 2007. − № 2. – С.52-53
3. Гринюк Г.А. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів / Г.А.Гринюк // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С.30-34.
4. Бородіна Г.І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Г.І.Бородіна // Іноземні мови. –

2005. – № 2. – С.28-29
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Галацин К.О. Використання різних видів наочності у процесі формування лексичної компетенції / К.Л.Галацин [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1055>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Козак С.В. Коммуникативный подход в современных технологиях обучения иностранному языку в высшей школе / С.В. Козак // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2000. – Вип.12. – С.12-17
8. Макаренко И.П. Формирование у студентов рецептивных лексичных навыков на основе текстов для чтения: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / И.П. Макаренко. – Минск, 2010. – 26 с.
9. Калініна Л.В. Getting America – wise through reading: навчальний посібник з англійської мови для студентів вищих навчальних закладів: у 2-х кн. / Л.Калініна, І.Самойлюкевич, К.Андерсон. – К.: Пед. наука, 2001. – Кн. 1. – 175 с.
10. Гринюк Г.А. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г.А.Гринюк, О.Ю.Семенчик // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С.22-27.
11. Баранова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г.В.Баранова. – К.: Фірма «Інкос», 2005. – 101 с.
12. Семенчук Ю.О. Психолого-педагогічні передумови формування лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Ю.О.Семенчук // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С.123-128

Стаття надійшла до редакції 30.04.2016 р.
Рецензент: канд.пед.наук, доц.Бартош О.П.

Козак Мирослава
преподаватель
кафедра иностранных языков
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

В статье исследуются вопросы формирования лексической компетенции как неотъемлемой составляющей иноязычной коммуникации студентов экономических специальностей. Рассмотрена общая характеристика лексической компетенции. Представлена классификация и проанализированы этапы презентации и успешного усвоения лексического материала, обоснована необходимость их соблюдения при обучении иностранного мовы. Предлагаются упражнения, являются наиболее эффективными на каждом из названных этапов для успешного формування лексичних навичок.

Ключевые слова: аутентичный текст, коммуникативные навыки, лексична компетенция, лексична единица, профессионально ориентированное речи, система упражнений.

Kozak Myroslava
Lecturer
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS

The article deals with various aspects of the problem of formation of lexical competence as an integral component of foreign language communicative competence while teaching foreign languages to the students of economic department. The general characteristics and basic features of foreign lexical competence have been given; the notion of lexical competence has been defined; the aims of the formation of foreign lexical competence have been mentioned in the article. The importance of proper selection of learning material has been revealed and the criteria for selection of lexical material have been considered in the article. Undoubtedly using the authentic texts in teaching languages has proved its efficiency as a means of conveying information to the language learners. They are usually informative, up-to-date and highly motivating.

Key words: authentic text, communicative skills, lexical competence, lexical unit, professionally-oriented speaking, system of exercises.

УДК 378.147: 378(410)

Козубовська Ірина Василівна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Атрощенко Тетяна Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

В статті розглядаються питання розвитку дистанційної освіти. Особлива увага звертається на питання професійної підготовки педагогічних кадрів засобами дистанційного навчання у Великій Британії. Проаналізовано тенденції державної політики стосовно дистанційного навчання. Розкрито суть основних дефініцій, технологій дистанційного навчання. Здійснено аналіз підготовки магістрів педагогіки в процесі дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційна освіта, підготовка магістрів педагогіки, технології дистанційної освіти, британський досвід.

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

Досягти рівних можливостей для отримання і використання знань на всіх етапах життєвого шляху кожною людиною, незалежно від її соціального статусу, місця проживання, обраної на даний момент сфери професійної діяльності допоможуть нові технології особистісно-орієнтованого навчання, серед яких чільне місце посідає дистанційне навчання.

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

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Різні аспекти дистанційного навчання вивчаються вітчизняними і зарубіжними вченими:принципи дистанційного навчання (А. Андрєєв, І. Булах, О. Хуторський та ін.); психолого-педагогічні засади дистанційного навчання (Р. Гуревич, О. Кареліна, В. Кухаренко, Є. Полат, С. Сисоєва та ін.); теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у вищій школі (О. Веренич, Т. Койчева, І.Лем, Ф.Локвуд, П. Федорчук та ін.); інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти (О. Зайцева, І. Краєвський, О. Кулікова, Р.Таконіс та ін.).; використання інформаційних технологій у викладанні та вивченні іноземної мови (В. Краснопольський, Л. Морська, П. Сердюкова та ін.); зарубіжний досвід дистанційної освіти (О.Бартош, Г. Козлакова, В. Олійник, Р.Шаран та ін.); впровадження у педагогічну практику ідей дистанційного навчання (О.Андрєєв, Е.Гендерсон. В.Кухаренко, О.Рибалко, Є.Полат, В. Солдаткін та ін. Для подальшого розвитку дистанційного навчання в Україні доцільним є вивчення зарубіжного досвіду. В багатьох західних країнах (США, Велика Британія, Канада) є вагомі здобутки в сфері дистанційної освіти.

Метою даної статті є аналіз досвіду Великої Британії в розвитку дистанційної освіти і, зокрема, підготовки педагогічних кадрів.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне (відкрите навчання) – сучасна форма навчання, яке спрямоване на отримання якісних знань, пов'язаних з більш повним розвитком особистості (незалежність, творчість, ініціативність, інтелігентність і т.д.). У відкритому навчанні перевага надається самостійній роботі. Воно базується на свободі: виборі місця навчання; часу навчання; форм навчання. Висока якість знань забезпечується академічністю курсів, обліком потреб ринку та посиленням відповідальності учня за якість його знань, так як він є основною контролюючою ланкою процесу навчання. Процес навчання перетворюється у процес вивчення.

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

Дистанційне навчання в Європі набуло інтенсивного розвитку на початку семидесятих років і пов'язане із створенням низки відкритих університетів (університети дистанційної освіти). В теперішній час в кожній європейській країні існує група навчальних закладів, які реалізують дистанційні програми.

Європейська Асоціація Університетів з Дистанційним Навчанням (ЄАУДН) була заснована в 1987 р. з метою прискорити і підтримати створення євро-

© Козубовська І.В., Атрощенко Т.О.

пейської мережі дистанційного навчання на вищому рівні, що зумовило створення Європейського відкритого університету, на основі Мережі Європейських відкритих Університетів (МЄВУ).

Проблема дистанційної освіти почала набувати популярності в Україні тільки з 2000 року, коли була затверджена Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, де обгрунтована доцільність створення в нашій країні системи дистанційної освіти. Підкреслюється, що дистанційна освіта – це форма навчання, рівнозначна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом.

Вагомі методичні розробки з теорії і практики дистанційної освіти мають вищі навчальні заклади Харкова, Києва, Одеси, Львова, Сум, Хмельницька, Тернополя та ін.

Однак процес розвитку дистанційної освіти в Україні гальмується відсутністю прийнятного для цієї технології матеріально-технічного забезпечення, дефіцитом комп'ютерної техніки, обмеженими можливостями зв'язку і низькими матеріальними і моральними стимулами для викладачів.

Водночас, сьогодні у багатьох західних країнах дистанційне навчання є надзвичайно розвиненим. Це, зокрема, стосується і Великої Британії, де розвитку дистанційного навчання надається велике значення на рівні держави. Основними тенденціями державної освітньої політики Великої Британії з питань дистанційного навчання є: прогрес вищих навчальних закладів у напрямі до навчання, підсиленого технологіями; розроблення стратегії дистанційного навчання на рівні освітніх закладів, місцевої влади, організацій, агенцій, підрозділів, а також організацій приватного сектора; поєднання технологічно насиченої діяльності з очним навчанням і викладанням; репрезентація цілком відповідних педагогічних моделей на мінливому і вимогливому освітньому ринку; забезпечення гнучкого, доступного, персоналізованого процесу надання освітніх послуг студентам дистанційної і стаціонарної форм навчання; розвиток у студентів здатності інтегрувати дистанційне навчання в різні сфери соціально-культурного життя, а також в інтенсифіковану сферу е-бізнесу, е-ресурсів, е-підтримки в університеті.

Існує спеціальна комісія з питань дистанційного навчання (Online Learning Task Force).

Новітні розробки та результати досліджень в сфері дистанційного навчання систематично висвітлюються в таких відомих наукових журналах, як «Educational Technology&Society», «International Review of Research in Open and Distance Learning», «Electronic Journal of e-Learning», «The Scottish Online Journal of e-Learning», «E-Learning and Digital Media, British Journal of Educational Technology», «European Journal of Open, Distance and E-Learning, Research in Comparative and International Education» та ін.

Різними авторами пропонуються різні визначення терміну "дистанційна освіта" [1-4]. Наприклад, Г.Доомен (G.Dohmen) вважає, що дистанційна освіта – це організована форма систематичного самонавчання, де студентське дорадництво, презентація навчального матеріалу, супервізорство проводиться командою вчителів, кожен з яких несе певну відповідальність. Це стає можливим на відстані за допомогою засобів масової інформації. Протилежністю дистанційної освіти є "пряма освіта" або "face-to-face" освіта - тип освіти, що здійснюється за умов прямого контакту між лектором та студентом.

Згідно позиції М.Мура (M.Moore), дистанційне навчання може бути визначене як сукупність навчальних методів, де вчитель є відділеним від учнів. Тому комунікація між вчителем та учнем має бути представлена за допомогою друкованого матеріалу, електроніки, механічних та ін. засобів.

Б.Холмберг (Börje Holmberg) відзначає, що термін "дистанційна освіта" охоплює різні форми навчання на всіх рівнях. Розділення вчителя і учня є фундаментом для всіх форм дистанційної освіти, не дивлячись на те, чи є вони з друкованою, аудіо/радіо, відео/TV або комп'ютерною базою. Ця характеристика відрізняє дистанційну освіту від усіх форм традиційного, face-to-face, прямого навчання і викладання.

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

Б.Бейкер (B.Baker) та його колеги сперечалися про необхідність розширення тлумачення дистанційної освіти у світлі нових телекомунікаційних технологій. Вони писали, що телекомунікаційні підходи дистанційної освіти є поза рамками заочного навчання. Навчально-вивчальний досвід для вчителя та учнів відбувається одночасно. Коли використовується аудіо та/або відео комунікаційний зв'язок, стає можливим живий обмін між вчителем та учнем, можливо реально відповідати/респондувати на коментарі вчителя і запитувати учня – як і в традиційному класі, де учні можуть очікувати роз'яснення від вчителя.

П.Портвей та К.Лейн (P.Portway, C.Lane) підкреслили, що термін "дистанційна освіта" відноситься до навчальних та викладацьких ситуацій, у яких інструктор та учень(ні) є географічно розділені/віддалені, а тому, покладаються на електронні засоби, друковані матеріали з доставкою. Дистанційна освіта включає дистанційне викладання (роль інструктора у навчанні) та дистанційне навчання (учнівська роль в процесі).

Якщо на початку виникнення дистанційного навчання у Великій Британії переважали технології листування (просте листування, пізніше електронне листування), то сьогодні існує дуже багато найрізноманітніших технологій.

Важливою характеристикою дистанційних технологій є тип взаємодії студента з викладачем, а саме: асинхронний (за допомогою електронної пошти, ICQ) та синхронний (chat, talk). У процесі асинхронного типу взаємодії студента і викладача та одержанням інформації проходить значний проміжок часу, синхронний ж тип взаємодії передбачає роботу в реальному часі.

Зауважимо також, що дистанційне навчання, яке здійснюється у вищих навчальних закладах Великої Британії, базується на застосуванні не тільки найсучасніших технологій і електронних носіїв інформації, але і на використанні традиційних паперових носіїв у вигляді різноманітних навчальних посібників, методичних рекомендацій, іншого програмно-мето-

дичного забезпечення. Такий варіант, на наш погляд, повністю враховує потреби і можливості студентів.

Дистанційне навчання широко використовується у Великій Британії для професійної підготовки фахівців багатьох спеціальностей, в тому числі і педагогічних [5].

Слід підкреслити, що системна професійна підготовка педагогічних кадрів у Великій Британії розпочалася тільки в кінці XIX століття. На початку XX століття поступово почали формуватися основні елементи змісту професійної підготовки вчителя середньої школи: загально-педагогічна підготовка, предметно-методична підготовка і педагогічна практика. До середини XX століття остаточно сформувалася триступенева національна система освіти, яка включала початкову, середню і вищу освіту (бакалавраут, магістратуру, докторантуру).

В організації і змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на педагогічних відділеннях університетів і в педагогічних коледжах упродовж всього XX-го століття відбувалися значні зміни. Найбільш дискусійними питаннями були: співвідношення професійної і загальної підготовки, спеціальної предметної і професійно-педагогічної, загально-педагогічної і методичної підготовки вчителя середньої школи, а також питання форм отримання педагогічної освіти.

В 90–х роках стали популярними альтернативні варіанти доступу до вчительської професії – спеціальні програми підготовки «ліцензованого вчителя»(Licensed Teacher) та артикульованого вчителя (Articled Teacher), які передбачали можливість заочного оволодіння педагогічною професією [6].

Цікаво відзначити, що отримання педагогічної освіти в системі дистанційного навчання у Великій Британії відбувається в основному шляхом проходження магістерських програм, що, на нашу думку, цілком закономірно, оскільки майбутній вчитель, в першу чергу, все-таки повинен отримати серйозну базову підготовку в процесі стаціонарного навчання.

Особливостями магістерських програм з педагогіки є: а) модульна організація навчального матеріалу сприяє набуттю навчальною програмою гнучкості (отримання сертифіката, диплома чи ступеня магістра залежно від опанованих модулів і кількості складених залікових модулів), та позитивно впливає на інтеграцію модулів суміжної спеціальності, а отже, оптимізує доцільне комбінування модулів навчальної програми; б) навчальні курси будуються за модульними програмами з одночасною спрямованістю на інтеграцію навчальних предметів. Таким чином, зміст професійно-педагогічної підготовки модернізується завдяки зближенню теоретичних і методичних аспектів, посиленню інтеграції теоретичних дисциплін педагогічного циклу.

Інновацією сучасності й альтернативою складовою програми дистанційної підготовки є масові відкриті навчальні курси.

Значні здобутки у підготовці магістрів педагогіки засобами дистанційного навчання є у Відкритому університеті Великої Британії. Відкритий університет – заклад суто дистанційного навчання, що пропонує навчальні програми для здобуття кваліфікації дипломного і післядипломного рівнів, має власний Інститут освітніх технологій. Університет пропонує велику кількість безкоштовних навчальних ресурсів та застосовує широкий спектр методів дистанційного навчання, що супроводжує тьютор. Часто самостійне вивчення студентами навчального матеріалу доповнюється регулярними очними груповими семінарами і дводенними виїзними школами. Стиль викладання в університеті є «відкритим навчанням із підтримкою»; навчальні модулі більші за обсягом, на відміну від модулів у традиційних університетах, їх структура досить довільна.

Успішно функціонує шотландське відділення Відкритого університету (розроблено інноваційні освітні засоби на зразок телеконференцій, відеофонів, спілкування, опосередкованого комп'ютерними інструментами зв'язку).

Висновки. Отже, у Великій Британії успішно здійснюється підготовка фахівців в системі дистанційної освіти, в тому числі й педагогічних кадрів. Питання використання британського досвіду у вітчизняному освітньому просторі вимагають подальшого вивчення.

Список використаної літератури

1. Lockwood F. Materials Production in Open and Distance Learning / F.Lockwood. – London: Paul Chapman Publishing, 1994, 206 p.
2. Bosworth D. Open Learning / D.Bosworth. − London: Cassell, 1991. − 167 p.
3. Holmberg B. Status and Trends of Distance Education / B.Holmberg. − London: Kogan Page, 1981. − 200 p.
4. Keegan D. Foundations of Distance Education / D/Keegan. − Routlage -London and New York, 1994. − 224 p.
5. Veen W. A virtual workshop as a tool for collaboration: towards a model of telematic learning environments / WVeen, I.Lam, R.Taconis // Computer & Education: An International Journal. – 1998. – Vol.30. – PP.31-39
6. Barber M. High expectations and standards of all, no matter what: creating a world class education service in England / M.Barber. – London: Routledge Falmer, 2001. – 187 p.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2016 р.

Козубовская Ирина
доктор педагогических наук, профессор
кафедра педагогики и психологии
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

Атрощенко Татьяна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики дошкольного и начального образования
Мукачевского государственного университета, Мукачево, Украина

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье рассматриваются вопросы развития дистанционного образования. Особое внимание обращается на вопросы подготовки педагогов в сфере дистанционного образования Великобритании. Проанализированы тенденции государственной политики относительно дистанционного обучения. Раскрыта сущность основных дефиниций, технологий дистанционного образования. Осуществлён анализ подготовки магистров педагогики в системе дистанционного обучения.

Ключевые слова:дистанционное образование, подготовка магистров педагогики, технологии дистанционного образования, британский опыт.

Kozubovska Iryna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Pedagogy and Psychology
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Atroshchenko Tetiana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Pedagogic of Preschool and Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

TRAINING OF PEDAGOGIC STAFF IN THE SYSTEM OF DISTANCE EDUCATION OF GREAT BRITAIN

This article is devoted to the topical scientific problem – the development of distance learning all over the world, beginning from 1840 to our days. Special attention is paid to the issue of training teachers by distance education in British universities. The work enlightens the problems of training students for Masters of Education in British universities and other distance learning institutions. It has been underlined that the most popular degree for the pedagogical professions in the field of distance learning is Master of Education Short history of the development of pedagogical education in Great Britain is proposed. Modern tendencies of training of pedagogic specialists in Great Britain are singled out, especially the peculiarities of British postgraduate level. It shows the peculiarities of development of British educational system in the context of formation and reformation of European educational environment and a widespread tendency of lifelong learning. The essence of basic terms of distance education and the understanding of their meanings by different scientists are discussed in the article as well as peculiarities of using distance learning in the process of training pedagogic specialists. The work clears up the features of the system of distance learning in Britain, gives analysis of models of distance education in British higher educational establishments and analysis of national British strategies of distance education and their implementation within definite universities.

Key words: distance learning, training students for Master's degree in pedagogic specialities, experience of Great Britain, technologies of distance learning.

УДК 371.134:37.013

Козубовський Ростислав Володимирович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНИХ ПРОЯВІВ НА МІЖЕТНІЧНОМУ ҐРУНТІ ТА ЇХ ПРОФІЛАКТИКА

В статті розглядається проблема девіантної поведінки і можливих шляхів її профілактики. Особлива увага звертається на аналіз девіантних проявів в сфері міжетнічних відносин. Одним із шляхів профілактики цього явища розглядається необхідність забезпечення адекватної полікультурної політики держави і реалізації полікультурної освіти, результатом якої буде сформована полікультурна компетентність, здатність до міжкультурного спілкування.

Ключові слова. Девіантна поведінка, етнічні девіації, профілактика, мультикультурна політика, полікультурна освіта, міжкультурне спілкування.

Вступ. Проблема профілактики девіантної поведінки набуває все більшої актуальності в зв'язку з суттєвим збільшенням девіантних проявів, особливо в молодіжному середовищі. В останні роки серед неповнолітніх і молоді поширилися нові види девіацій: рекет, розбійні напади, комп'ютерні злочини, «кібербуллінг» а також девіантні прояви на етнічному ґрунті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема девіантної поведінки та її профілактика досліджується вітчизняними вченими: педагогами, психологами, медиками, юристами (І.Джужа, Н.Максимова, В.Оржеховська, І.Парфанович, В.Синьов, Т.Федорченко, М.Фіцула). Проте девіантні прояви в сфері міжетнічних відносин поки що вивчені недостатньо.

Метою даної статті є дослідження особливостей девіантних проявів на етнічному ґрунті та їх профілактика.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом в Україні, яка є багатонаціональною державою, на жаль, поширюються правопорушення і злочини на етнічному ґрунті. Проте така ситуація спостерігається і в багатьох інших країнах. Цікавими є результати досліджень Є.Ільїна [1], який розглядає етнокультурологічний аспект як можливу причину девіантної поведінки. Автор цілком слушно відзначає, що у різних націй і народностей в різні історичні епохи змінювались соціальні норми поведінки. В окремих культурах «девіантність» в нашому розумінні була нормативною (вживання наркотиків, ритуальні самогубства тощо).

Необхідно відзначити, що конфлікти на соціально-етнічному ґрунті супроводжують всю історію людства. Уявлення, ідеї, вірування, норми, ролі, цінності, тобто культурні коди, які є спільними для різних регіонів, країн чи культур, здійснюють безпосередній вплив на поведінку і діяльність їх представників і у більшості випадків не співпадають. Саме відмінності змісту культурних кодів часто є причиною виникнення міжетнічних проблем, конфліктів і непорозумінь. Відмінності у нормативно-ціннісних базах, способах поведінки, традиціях і звичаях, просторовій і часовій парадигмах, вербальній та невербальній комунікації, домінуючих стилях мислення, культурній і мовній картинах світу часто викликають непорозуміння у процесі міжкультурної взаємодії.

Важливою причиною міжетнічних конфліктів також є нерівномірність розвитку, відмінності в доступності соціальних благ, намагання вирішити ці та інші проблеми за рахунок інших народів, психологічне несприйняття «чужих».

Вчені пропонують різні класифікації міжетнічних конфліктів. Це, зокрема: соціально-економічні, які виникають внаслідок недотримання громадянської рівноправності; культурно-мовленнєві і конфесійні (суперечності в питаннях культури, мови, релігії); політичні, якщо етнічні меншини відчувають свою меншовартість; територіальні та інші [2, с.184].

Якщо говорити про сьогоднішній день, то однією з основних причин загострення взаємовідносин між націями і окремими етнічними групами є, в першу чергу, кризовий стан економіки в країні. Криза економіки, невирішеність соціальних проблем, гіперінфляція, міграція, зубожіння народу, воєнна агресія з боку Росії та інші негативні явища значно ускладнили відносини між народами. В окремих випадках негативна роль у розв'язанні міжетнічних конфліктів належить і засобам масової інформації, які часто сприяють формуванню підсвідомої неприязні представників одних народів до інших. Саме засоби масової інформації можуть вміло створити образ «ворога» в національних відносинах [3].

Варто звернути увагу й на той факт, що останнім часом етнокультурологічні аспекти набули особливого забарвлення. Так, без перебільшення можна констатувати, що впродовж останніх років з'явилася специфічна категорія населення – біженці, переселенці, причини девіантної поведінки яких в значній мірі зв'язані з війною, вимушеною міграцією і переселенням сімей. Також спостерігаються девіантні прояви населення стосовно біженців [4].

Дійсно, міграційний потік може зумовити певну загрозу соціально-політичній стабільності країни, створити передумови для виникнення конфліктних ситуацій між корінним населенням і мігрантами, які претендують не тільки на місце проживання, але й на робочі місця, землю, соціальне забезпечення, пільги, гарантії. Не маючи достатніх джерел існування, вони часто поповнюють ряди злочинних угрупувань. Це ж стосується і неповнолітніх та студентської молоді, які відчувають себе чужими в новому для них середовищі, іноді вороже налаштованому.

© Козубовський Р.В.

В боротьбі з девіантними проявами, в тому числі й тими, які виникли на етнічному грунті, чільне місце посідає профілактична робота. Як справедливо підкреслює О.Фролова, ефективна боротьба з девіантними проявами не зводиться лише до кримінального покарання, а передбачає комплекс попереджувальних заходів і системний підхід до їх реалізації. Навіть, якщо протиправну дію вже вчинено, то покарання може розглядатися як попереджувальний захід щодо подальших девіантних проявів [5, с.4].

Варто відзначити, що сам термін «профілактика» вживається в багатьох галузях науки і найчастіше тлумачиться як «попередження», «запобігання». В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» відзначається, що профілактика – це діяльність, спрямована на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню негативних соціальних явищ і їх небезпечним наслідкам [6, с.166].

Соціальна профілактика, яка здійснюється на рівні держави і розглядається як: сукупність державних, громадських, соціально-медичних і організаційно-виховних заходів, спрямованих на попередження, усунення або нейтралізацію основних причин і умов, що викликають різного роду соціальні відхилення негативного характеру та інші соціально небезпечні та шкідливі відхилення в поведінці. ї метою є створення передумов для формування законослухняної, високоморальної поведінки; система соціальних, правових, педагогічних та інших заходів, спрямованих на усунення причин і умов, що сприяють бездоглядності, скоєнню правопорушень і антигромадських дій неповнолітніми, здійснюваних у сукупності з індивідуальною профілактичною роботою та сім'ями, які перебувають в соціально небезпечному становищі.

М.Шакурова [7] визначає соціальну профілактику як діяльність, спрямовану на попередження соціальних проблем, соціальних відхилень або утримання їх на соціально терпимому рівні шляхом ліквідації чи нейтралізації причин, які їх породжують. Профілактика спрямована на попередження можливих фізичних, психологічних, соціокультурних колізій у окремих індивідів; збереження, підтримку і захист життя і здоров'я людей; сприяння їм в досягненні поставлених цілей і розкритті їх внутрішніх потенціалів .

Виділяють три рівні соціальної профілактики. (1) Загальносоціальний рівень – діяльність держави, суспільства, їх інститутів, спрямована на розв'язання протиріч в соціально-економічному житті, морально-духовній сфері і т.п. Вона здійснюється різними органами державної влади і управління, громадськими організаціями. (2) Спеціальний рівень – цілеспрямований вплив на негативні фактори, зв'язані з окремими видами відхилень чи проблем. Ліквідація або нейтралізація причин цих відхилень здійснюється в процесі діяльності відповідних суб'єктів, для яких профілактична функція є професійною. (3) Індивідуальний рівень – профілактична діяльність стосовно конкретних осіб, у поведінці яких спостерігаються відхилення.

Розрізняють також первинну, вторинну і третинну профілактику.

Слід підкреслити, що соціальна профілактика є необхідним фоном, на якому більш успішно здійснюються всі інші види профілактики девіантної поведінки підлітків: психологічна, медична, соціально-педагогічна, педагогічна, кримінологічна, віктимна.

Профілактика повинна мати комплексний характер, тобто, включати первинну, вторинну і третинну профілактику і забезпечуватися одночасно на загальнодержавному, спеціальному та індивідуальному рівнях. Цілком очевидно, що забезпечити ефективну профілактику на індивідуальному рівні неможливо, якщо вона не проводиться на загальнодержавному і спеціальному рівнях. Проте на практиці подібні ситуації часто мають місце, чим в значній мірі можна, на нашу думку, пояснити досить низьку ефективність соціальної профілактики девіантної поведінки на сьогоднішній день.

Важлива роль в профілактиці міжетнічних конфліктів, на нашу думку, належить забезпеченню полікультурної політики держави і, зокрема, полікультурній освіті. Полікультуралізм розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття в суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти і має специфічні механізми втілення. Полікультуралізм визнає демографічні й культурні реалії сучасного суспільства. Щодо полікультурної освіти, то її зазвичай розуміють як таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, збереженню нею власної ідентичності, прагненню до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, умінню жити в мирі і злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп. Водночас, багато вчених, розглядаючи полікультурну освіту, вважають її важливою складовою виховання, що, на нашу думку, цілком правомірно, або ж навіть вживають термін полікультурне виховання як самостійний.

Результатом реалізації завдань полікультурної освіти є сформованість міжкультурної компетентності особистості, яка, зокрема, передбачає здатність до міжкультурної комунікації.

Міжкультурну комунікацію можна розглядати у двох аспектах: а) як здатність ідентифікувати культурну приналежність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, моделей, стандартів поведінки іншої комунікативної спільноти; б) як здатність досягати успіху, контактуючи із представниками іншої культурної спільноти, навіть при поверхневому знанні основних елементів культури своїх партнерів, але при достатньому рівні розвиненості емпатійності окремої особистості. Саме із другим варіантом міжкультурної комунікації доводиться найчастіше стикатися у практиці спілкування.

Виходячи із такого розуміння змісту міжкультурної комунікації, можна виокремити основні ознаки рівня її розвитку:

- психологічну готовність до співпраці з представниками інших культур;
- відкритість до пізнання чужої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;
- уміння розмежовувати колективне та індивідуальне у комунікативній поведінці представників інших культур;
- володіння набором сучасних комунікативних засобів;
- здатність змінювати поведінкові моделі спілку-

вання в залежності від ситуації;
- дотримання етикетних норм у процесі комунікації;
- готовність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи.

Тому міжкультурну комунікацію слід вважати процесом взаємодії між представниками різних культур, у якому прямо чи опосередковано проявляються культурні відмінності, що суттєво впливає на наслідки спілкування.

Висновки. Проблема міжетнічних девіацій є на сьогоднішній день надзвичайно актуальною. Одним з можливих шляхів попередження девіацій на міжетнічному грунті є забезпечення полікультурної політики держави і реалізації завдань полікультурної освіти. Ця проблема в цілому потребує подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
2. Платонов Ю.П. Этническая психология / Ю.П.Платонов. – СПб: Речь, 2001. – 320 с.
3. Козубовський Р.В. До питання про соціально-правовий захист національних меншин / Р.В.Козубовський // Науковий вісник УжНУ. Серія: Право. − 2004. − №3.
4. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період воєнного конфлікту: навчально-методичний посібник. − К.: Агентство «Україна», 2015. – 174 с.
5. Фролова О.Г. Злочинність і система кримінальних покарань: Навчальний посібник / О.Г.Фролова. – К.: АРТЕк, 1997. – 208 с.
6. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. І.Д.Звєрєвої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
7. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Научное пособие / М.В.Шакурова. – М.: Академия, 2002. – 271 с.

Стаття надійшла до редакції 07.05.2016 р.

Козубовський Ростислав
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПРОЯВЛЕНИЙ НА МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ПОЧВЕ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА

В статье рассматривается проблема девиантного поведения и возможных путей его профилактики. Особое внимание уделено анализу девиантных проявлений в сфере межэтнических взаимоотношений. Одним из путей профилактики этого явления рассматривается необходимость обеспечения адекватной мультикультурной политики государства и реализации поликультурного образования, результатом которого будет формирование поликультурной компетентности, способности к интеркультурному общению.

Ключевые слова: девиантное поведение, этнические девиации, профилактика, мультикультурная политика, поликультурное образование, интеркультурное общение.

Kozubovskyy Rostysav
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment
«Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

FEATURES OF DEVIANT MANIFESTATIONS BASED ON ETHNICITY AND THEIR PREVENTION

This article is devoted to the investigation of the problem of deviations and the possible ways of prevention. The main scientific approaches to the problem have been revealed. The analysis of deviations among the young people has been conducted. Special attention is paid to the ethnic deviations. It is underlined that conceptions, ideas, beliefs, norms, roles, values, that is cultural codes being common to different regions, countries or cultures, have a direct impact on the behavior and activities of their representatives and in major cases do not coincide. It is differences in the content of their cultural codes that often cause interethnic problems, conflicts and misunderstanding. Multicultural education provides the formation of intercultural competence and ability to intercultural communication. Intercultural communication is considered to be a process of interaction between the representatives of different cultures, in which cultural distinctions that significantly affect the consequences of communication are manifested directly or indirectly. Resulting from this understanding of intercultural communication content, the following features of the level of its development can be distinguished: psychological readiness to cooperation with the representatives of other cultures; openness to get to know another culture as well as to perceive psychological, social and other intercultural distinctions; ability to differentiate between the collective and individual in communicative behavior of the representative of other cultures; possession of a set of current communicative means; ability to change behavior modes of communication depending on a situation; observance of the etiquette norms in the communication process; and readiness to overcome social, ethnic and cultural stereotypes.

Key words: deviations, ethnic deviations, prevention, multicultural policy, multicultural education, intercultural communication.

УДК 37(470+571)-05Ланге”18”

Корнюш Ганна В'ячеславівна
аспірантка
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна

ПРОПОЗИЦІЇ М. М. ЛАНГЕ ЩОДО РЕОРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІКИ В ЖІНОЧИХ ГІМНАЗІЯХ КІНЦЯ XIX СТ.

У статті схарактеризовано бачення професором М. М. Ланге недоліків педагогічної підготовки учениць жіночих гімназій кінця XIX ст. Представлено вказівки вченого щодо можливих шляхів удосконалення підходів до викладання педагогічних дисциплін у закладах даного типу. Компаративно висвітлено реакцію Педагогічних Рад і викладачів гімназій Одеського навчального округу на пропозиції професора з приводу реструктуризації курсу педагогіки в жіночих гімназіях кінця XIX ст.

Ключові слова: М. М. Ланге, пропозиції, викладання педагогіки, жіночі гімназії.

Вступ. Однією з освітніх проблем, які прагнув вирішити М. М. Ланге (1858-1921 рр.), професор Імператорського Новоросійського університету, прогресивний педагог та громадсько-освітній діяч, був недостатній рівень педагогічної підготовки випускниць жіночих гімназій. Тема організації жіночої освіти на даний час є досить актуальною, зважаючи на фемінізацію суспільних настроїв, прагнення подолати гендерні упередження в усіх сферах суспільного організму, підвищення інтересу до гендерно орієнтованих досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід функціонування середніх навчальних закладів для жінок у визначений період на сьогодні отримав достатньо широке висвітлення в історіографічній педагогічній літературі. Різним аспектам діяльності цих навчальних установ присвячені численні праці вітчизняних та закордонних (здебільшого, російських) учених. Багато розвідок надають інформацію про досвід функціонування жіночих гімназій у певних окремих губерніях та регіонах, роботи І. Ф. Плетньової та Н. Р. Ємельянової, І. Б. Федотової, М. М. Ветчинової та інш. Збагачують історіографію проблеми середньої жіночої освіти означеного періоду дослідження та публікації, присвячені вивченню досвіду викладання різних дисциплін (математики, російської словесності, іноземних мов тощо). Проте на даний момент відсутні комплексні дослідження з питань організації курсу педагогіки в освітніх закладах названого типу кінця XIX ст.

Визначення мети дослідження. Дана стаття покликана розкрити суть і доцільність пропозицій М. М. Ланге з приводу реструктуризації та тематичного оновлення педагогічних дисциплін у жіночих гімназіях кінця XIX ст. та висвітлити реакцію керівництва гімназій на вказівки професора.

Виклад основного матеріалу. Питання реорганізації викладання педагогіки було порушено професором М. М. Ланге у 1895 р. після його перебування на випускних екзаменах з педагогіки у закладах цього типу.

Жіночі гімназії Міністерства народної просвіти з 1870 р. мали свій устав. Навчання у них тривало сім років, проте існував і восьмий клас – педагогічний [2, с. 59]. У «Положенні про жіночі гімназії та прогімназії Міністерства народної просвіти» (1870 р.), яке ознаменувало зміну характеру викладацької роботи (посилювалася педагогічна спрямованість жіночої освіти, що призводило до збільшення попиту на середню жіночу освіту та кількість гімназій), було зазначено, що окрім загального семирічного курсу при гімназіях запроваджено спеціальний курс для тих, хто бажав отримати право на звання домашніх наставниць та учительок. Цей спеціальний курс був покликаний повідомити гімназисткам основні виховні постулати, розповісти про прийоми та методи викладання навчальних предметів жіночих гімназій. Більш того, гімназистки могли пройти педагогічну практику під керівництвом учителів та викладачів жіночих гімназій на основі особливих правил, затверджених Міністерством народної просвіти [3]. Пізніше світ побачило нове положення про педагогічні класи. Воно містило навчальний план із переліком предметів. Було визначено загальнообов'язкові (загальноосвітні) та спеціальні дисципліни, види практичної підготовки, а також було рекомендовано відводити більше часу на педагогічну підготовку.

Професор М. М. Ланге, відвідавши екзамени з педагогіки в жіночих гімназіях та виявивши значні недоліки у підготовці майбутніх учительок, запропонував власний проект викладання педагогіки в жіночих гімназіях [1, арк. 94-97 зв.].

М. М. Ланге констатував, що екзамени, на яких він був присутнім, були проведені правильно і ученицi загалом продемонстрували ґрунтовні знання з пройдених навчальних предметів. Формально професор визнав екзамени задовільними, але, тим не менш, він не міг приховати своє відверте розчарування через відсутність у гімназисток інтересу до педагогічних дисциплін, більш-менш сформованої педагогічної думки та якісної підготовки до їхнього майбутнього як матерів та вихователь. Професор писав, що, невважаючи на той факт, що на поставлені в межах програми питання випускниці гімназій давали загалом доладні відповіді, їхні «знання» були «мертвим капіталом». Причиною неуспішності та здебільшого теоретичності педагогічної підготовки учений вбачав у характері та постановці курсів педагогіки [1, арк. 95].

Як дозволяє стверджувати аналіз історико-педагогічних документів, у жіночих гімназіях педагогіка на той час викладалася в сьомому та восьмому класах. Згідно з програмами в сьомому класі вивчалися такі питання: виховні (повідомлялися основи фізичного, розумового, морального та релігійного виховання); дидактичні (гімназистки мали студіюва-

© Корнюш Г.В.

ти загальнонаукові та власне педагогічні методи навчання); методичні (вивчалися прийоми викладання читання, письма, Закону Божого, рідної мови, арифметики, елементарного креслення та елементарної географії).

У восьмому класі гімназистки мали студіювати певний підручник з педагогіки, писати твори педагогічної тематики, по черзі виконувати обов'язки помічниць вихователек у молодших класах. Крім того, у восьмому класі учениці гімназій обирали для детального вивчення один спеціальний предмет, з методикою якого знайомилися протягом останнього року навчання в гімназії.

Недолікам такої організації навчального процесу та педагогічної підготовки, на думку професора М. М. Ланге, було повторення певних обсягів або ж повна тотожність навчального матеріалу з педагогічних дисциплін у сьомому та восьмому класі та обмаль навчальних годин, присвячених педагогічній підготовці у сьомому класі (а саме 2 навчальні години на тиждень). Брак академічного часу призводив до того, що вчителі гімназій на власний розсуд розподіляли навчальний матеріал у межах сьомого та восьмого класів, значно збіднюючи педагогічну складову програми сьомого класу (наприклад, відкидаючи майже усю дидактику або ж усю методику).

Той курс загальної педагогіки, який фактично вивчався гімназистками у сьомому класі, включав відомості про фізичне виховання та гігієну дитини, достатньо детальний огляд педагогічної психології, власне педагогічні вказівки щодо релігійного, морального і естетичного виховання, а також виховання пам'яті та уваги тощо [1, арк. 95 зв.].

М. М. Ланге критично ставився до такої постановки курсу педагогіки у жіночих гімназіях. На думку ученого, відомості про фізичне виховання дитини засвоювалися гімназистками формально, поверхово, теоретично. Якісні знання з цього предмета не могли забезпечити й викладачі, які, будучи за університетським фахом філологами або ж істориками, не мали необхідної медичної та природничої (валеологічної) освіти. Професор пропонував виключити дану тему з програми курсу, адже, на думку вченого, якісніші знання учениці отримають на власному досвіді, коли самі стануть матерями, заручаться підтримкою лікарів та інших досвідчених людей, читатимуть відповідну літературу [1, арк. 96 зв.].

Друга частина педагогічного курсу в гімназіях, як зазначено вище, була присвячена основам педагогічної психології. На заняттях гімназистки мали вивчати наступні категорії психології: увагу, пам'ять, уяву, особливості розумової діяльності, почуття і волю. М. М. Ланге визнавав вивчення психології важливим компонентом педагогічної підготовки, однак, критикував ту психологію, яка викладалася у гімназіях, вважаючи її відсталою та схоластичною. Учений критикував номінальний характер презентації психологічних категорій (гімназисткам повідомлялися терміни та їхні дефініції замість пояснення складних психічних явищ, виходячи з простих) і наголошував на тому, що якісне, ґрунтовне вивчення психології можливе лише завдяки науковому підходу до повідомлення природи психічних процесів. М. М. Ланге вважав, що справжня наукова педагогіка, ступінь розвинутості якої на той момент учений схарактеризував латинським виразом «pia desideria» (що означає добрі, але далекі від реальності наміри та прагнення), обов'язково повинна була спиратися на психологічні знання. Тим не менш, учений навів й інші базиси для становлення наукової педагогіки, які до цього моменту успішно сприяли появі та розвитку дидактичних та виховних теорій і практик. Серед спонук прогресу педагогічної думки М. М. Ланге назвав історично-культурні й суспільні зрушення, релігійні впливи тощо. Професор особливо наголосив на тому факті, що визначні й знаменні постаті в педагогіці: Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці – не були ученими-психологами. Зрештою, М. М. Ланге досить спірно назвав вивчення психології в рамках курсу прикладної педагогіки «розкішшю» і, хоч і не відкидав важливість засвоєння природи психологічних процесів гімназистками, вважав, що психологічні дані мали виконувати другорядну роль і значно поступатися в обсязі власне педагогічно орієнтованим темам [1, арк. 96 зв.-97].

Надважливого значення в процесі педагогічної підготовки професор М. М. Ланге надавав третій частині курсу, яка стосувалася питань виховання. Утім, зважаючи на поверховість знань з психології, обговорення гімназистками різних аспектів виховання (морального, релігійного, естетичного тощо) носило, за свідченнями М. М. Ланге, неглибокий, розпливчастий характер. Професор був упевнений, що такі механічно заучені правила виховання учениці не застосовуватимуть у майбутньому, ставши матерями та вихователями. Єдиним виходом із «безплідності абстрактних і незв'язних педагогічних правил» М. М. Ланге вважав надання викладанню педагогіки історико-критичного характеру (замість абстрактно-раціонального, який існував на той момент). Учений підкреслював, що викладач гімназії, який читав курси педагогіки, мав знайомити майбутніх учительок і вихователек з повноцінними системами педагогічних ідей, представляючи їх у комплексі з тогочасними суспільно-історичними декораціями, в яких відбувалися формування, розвиток, або ж тотальні зміни педагогічних переконань і цілей навчання та виховання. Перевагою даного конкретно-історичного підходу до презентації педагогічного матеріалу М. М. Ланге називав зміцнення педагогічного мислення гімназисток, поліпшення розуміння причин виникнення, історичної цінності й зв'язку між певними педагогічними правилами, а також формування сердечного ставлення до постатей великих педагогів – вихователів своїх народів [1, арк. 97-97 зв.].

Загалом, курс педагогіки, який викладався у сьомому класі, являв собою наступне: поверхове вивчення дитячої гігієни, широкий пласт психологічних відомостей, безцільне перераховування правил виховання. М. М. Ланге пропонував повністю викреслити тему гігієни, мінімізувати обсяг навчального матеріалу з психології, надавши йому більш наукового звучання, щільніше зосередити увагу на питаннях навчання та виховання з позиції історичної ретроспективи. Восьмий клас професор вважав за потрібне присвятити вивченню загальної дидактики та методик.

Пропозицію М. М. Ланге було опубліковано разом із закликом попечителя Одеського навчального округу Х. П. Сольського ознайомитися із думкою

професора та обговорити її на засіданнях Педагогічних рад жіночих гімназій округу. В особистому архіві М. М. Ланге знаходяться 18 відгуків Педагогічних рад жіночих гімназій на пропозиції вченого [1, арк.103-178].

Представники жіночих гімназій Одеського навчального округу досить по-різному поставилися до пропозицій М. М. Ланге. Керівництво й члени Педагогічних Рад деяких гімназій взагалі спростували наведені професором вимоги щодо реорганізації викладання педагогічних дисциплін; деякі, навпаки, погоджувалися із баченням професора та бажали пристати на його пропозиції.

Наприклад, члени Педагогічної Ради Єлисаветградської жіночої гімназії [1, арк. 105-106] не погоджувалися із тим, що тема фізичного виховання та гігієни дитини мала бути викреслена із курсу педагогіки. Важливість даних питань пояснювали значним інтересом до них гімназисток як майбутніх матерів і вихователь ок. Проте, присутні на раді були солідарні з М. М. Ланге щодо того, що цей матеріал мав читатися саме спеціалістом, а не викладачем із філологічною або ж історичною освітою. Більш того, викладачі Єлисаветградської жіночої гімназії наголошували на важливості видання нового підручника з питань фізичного виховання та гігієни дитини. Погоджуючись із твердженням професора про доцільність надання темам, присвяченим проблемам виховання, історико-критичного характеру, комісія не бачила можливості реалізувати цей припис у короткі терміни, адже, за їхнім твердженням, на той час у російськомовній педагогічній літературі не існувало зібрання матеріалів щодо систем виховання в культурно-історичному контексті, яке б могло розширити наукові горизонти викладачів, не кажучи про брак подібних публікацій для учнів. На засіданні Педагогічної Ради Кишинівської жіночої гімназії [арк. 126-127 зв.] також наголосили на відсутності комплексних, серйозних навчальних посібників, які б уможливили надання викладанню теорії педагогічних систем історико-критичного характеру. Окрім того, представники Ради Кишинівської гімназії вважали неосяжним презентувати матеріал щодо виховних і навчальних систем у культурно-історичному аспекті з огляду не недостатню кількість академічних годин, які відводилися на читання курсу педагогіки. Будучи обмеженими в навчальних годинах, викладачі гімназій навіть не мали змоги практично випробувати запропонований професором новаторський підхід до викладання теоретичних питань виховних систем в історичній ретроспективі.

Викладачі й члени Педагогічної Ради Євпаторійської жіночої гімназії [арк. 129-130] подали ґрунтовну відповідь щодо кожної з пропозицій професора М. М. Ланге. По-перше, вони були солідарні з науковцем у тому, що тема фізичного виховання та гігієни дитини могла бути викреслена із курсу педагогіки, який читався у сьомому класі. Пояснювали своє рішення тим, що дана тема давала уривчасті, фрагментарні знання й не характеризувалася ані науковістю, ані глибинністю через те, що читалася не компетентними спеціалістами, а викладачами інших профілів, які не володіли достатньо ґрунтовними знаннями з проблем фізичного виховання та дитячої гігієни.

Представники Акерманської жіночої гімназії підкреслювали, що успішне засвоєння будь-якого предмета залежало, передусім, від уміння і бажання навчатися самостійно, студіюючи інформацію, яка не могла бути вивчена в межах гімназійних курсів, обмежених у часі та недосконалістю навчальних посібників. А тому вони погоджувалися із професором М. М. Ланге в тому, що викладання курсу педагогіки повинно було зазнати кардинальних змін, які б створили умови для появи інтересу гімназисток до засвоєння педагогічних знань як на заняттях, так і в позаурочний час. Це могло бути досягнуто, якщо б викладачі спонукали гімназисток не обмежуватися підручниками, але також самостійно читати й аналізувати статті та твори різної педагогічної тематики, готуючи на основі прочитаного реферати, обговоренню яких, на думку представників Акерманської жіночої гімназії, і мали бути присвячені уроки педагогіки. Дослідивши питання нівелювання теми фізичного виховання й дитячої гігієни, подібно представникам Єлисаветградської жіночої гімназії, в Акерманській гімназії постановили, що дана тема була вкрай важливою, адже готувала гімназисток, передусім, до майбутнього материнства. Вони спростували аргумент М. М. Ланге про те, що необхідні знання молоді матері зможуть отримати безпосередньо від кваліфікованих докторів. Натомість, представники Акерманської гімназії наголосили на тому, що в умовах тогочасного села молоді матері не завжди мали нагоду проконсультуватися зі спеціалістом, що змушувало їх звертатися за порадою до нянечок або сусідок, які часто давали помилкові рекомендації. М. Н. Орлов, викладач однієї з гімназій Одеського округу, пропонував не тільки не виключати частину з гігієни, але зберегти і за можливості розширити, виокремивши її у самостійний предмет, викладання якого корисно було б доручити жінці-лікарю, обізнаною із загальною та дитячою гігієною [1, арк.169-172 зв.].

Висновки. Вивчивши передумови розробки професором М. М. Ланге пропозицій щодо реорганізації постановки курсів педагогіки в сьомому та восьмому класах жіночих гімназій, ознайомившись із власне приписами науковця щодо можливих шляхів оновлення існуючої моделі викладання педагогіки, а також здійснивши компаративний аналіз відгуків керівництва, викладачів та представників Педагогічних рад жіночих гімназій Одеського навчального округу, можемо зробити наступні висновки.

По-перше, професору вдалося дуже точно визначити причини низької якості педагогічної підготовки випускниць гімназій. Дослідивши умови педагогічної підготовки гімназисток, М. М. Ланге встановив, що поверховість знань випускниць сьомих класів була обумовлена несформованістю інтересу до педагогічних дисциплін; відсутністю кваліфікованих спеціалістів із відповідною освітою, які б могли забезпечити високий рівень викладання теми фізичного виховання та гігієни дитини; браком академічних годин, які відводилися на читання курсу педагогіки; неправильною постановкою викладання тем педагогічної психології та виховання.

По-друге, М. М. Ланге розробив обґрунтований перелік пропозицій, покликаних поліпшити рівень педагогічної підготовки учениць сьомих та восьмих класів педагогічних гімназій. Учений пропонував

повністю прибрати тему фізичного виховання та гігієни дитини, зменшити обсяг навчального матеріалу з психології, надавши йому більш наукового звучання, детальніше зосередити увагу на питаннях навчання та виховання з історико-критичної позиції. Восьмий клас професор вважав за потрібне присвятити вивченню загальної дидактики та методик.

По-третє, аналіз та співставлення відгуків різних жіночих гімназій Одеського навчального округу дозволив установити, що пропозиції професора мали як переваги, так і недоліки. Цікавим є той факт, що реакція представників жіночих інституцій на приписи М. М. Ланге була досить різною. Тим не менш, можемо визначити загальну позицію викладачів та представників Педагогічних Рад гімназій округу. На думку більшості, тема фізичного виховання та гігієни дитини повинна була голосно звучати в межах курсу педагогіки, адже пропонувала корисні та практично значущі відомості, які озброювали необхідними знаннями гімназисток як майбутніх матерів. Представники гімназій одностайно погоджувалися з професором М. М. Ланге щодо в тому, що ця тема мала читатися викладачем зі спеціальною освітою. Ідея М. М. Ланге про надання темі виховання історико-критичного звучання також отримала підтримку зі сторони викладачів гімназій. Проте останні сумнівалися в можливості швидкого запровадження такого підходу до презентації матеріалу, адже не мали ані достатньо академічного часу, ані відповідних навчальних посібників.

Список використаної літератури

1. НБ ОНУ, Відділ рідкісних книг і рукописів, Особистий архів М. М. Ланге, п. 34, од. зб. 316, арк. 78-172.
2. Плетнева И. Ф., Емельянова Н. Р. Подготовка учительниц в педагогических классах женских гимназий России второй половины XIX в. / И. Ф. Плетнева, Н. Р. Емельянова // Вестник КемГУ. – 2014. - № 1 (57). – С. 58-61.
3. Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения (1870) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1871. – Т. IV. – С. 1620-1629.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф. Золотухіна С.Т.

Корнюш Анна
аспирантка
кафедра общей педагогики и педагогики высшей школы
Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, Харьков, Украина

ПРЕДЛОЖЕНИЯ Н. Н. ЛАНГЕ ПО ПОВОДУ РЕОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ В ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЯХ КОНЦА XIX В.

В статье рассмотрено видение профессором Н. Н. Ланге недостатков педагогической подготовки учениц женских гимназий конца XIX в. Представлено предложения ученого по поводу возможных способов усовершенствования подходов к преподаванию педагогических дисциплин в учреждениях указанного типа. Сравнительно проанализировано реакцию Педагогических Советов и преподавателей гимназий Одесского учебного округа на предложения профессора о реструктуризации курса педагогики в женских гимназиях конца XIX в.

Ключевые слова: Н. Н. Ланге, предложения, преподавание педагогики, женские гимназии.

Korniush Hanna
Graduate Student
Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
Kharkiv H. S. Skovoroda National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

MYKOLA LANGE'S SUGGESTIONS FOR REORGANIZING PEDAGOGY TEACHING IN WOMEN'S GYMNASIUMS OF THE LATE XIX CENTURY

Mykola Lange (1858-1921) was a talented scientist, a forward-looking educator and an influential public figure. One of the educational problems that he struggled to solve in the late 90-s of the 19th century was the low quality of pedagogical training in women's gymnasiums. Mykola Lange revealed that students of those education institutions had superficial and predominantly theoretical knowledge of pedagogical issues. Young ladies did not have their own pedagogical opinion and were not interested in pedagogy. From Mykola Lange's point of view, poor quality of pedagogical education could be explained by an ineffective organization of the pedagogical training. Emphasizing that pedagogical education was extremely crucial for young women since they would eventually work as teachers, governesses and become mothers, Mykola Lange suggested a set of possible improvements that were supposed to have a positive influence on students' level of knowledge and their willingness to study. Prof.Lange critically analyzed the course structure and suggested some changes. Based on some archival materials which haven't yet been studied, the present article throws light on Mykola Lange's suggestions for reorganizing the pedagogy course structure (he recommended eliminating the topic about physical upbringing and early childhood hygiene, minimizing the amount of pedagogical psychology which was taught within the pedagogy course and adopting historically critical approach to teaching pedagogy, presenting educational ideas in the socio-cultural context) and covers how representatives of the Pedagogical Councils of women's gymnasiums reacted to Mykola Lange's suggestions.

Key words: Mykola Lange, suggestions, pedagogy teaching, women's gymnasiums.

УДК 371.036

Кравчина Тетяна Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент
кафедра іноземних мов,
Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна

АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В основі арт-технологій, застосовуваних у педагогіці і психології, лежить використання технік і прийомів арт-терапії. До арт-технологій відносяться засоби ілюстративної наочності (фотографії, картини, карикатури, діаграми, колажі, слайди); казки; пісні; рифмовки і вірші; ігри; кінематографія; комп'ютерна творчість; театральні постанови; танці; малювання. Спонтанність, креативність та творчість є найважливішими складовими частинами арт-технології.

Ключові слова: арт-терапія, гра, прийоми, методики, казки.

Вступ. На сучасному етапі розвитку шкільної освіти однієї з найбільш актуальних проблем, які потребують нових шляхів вирішення, є необхідність якісного поліпшення знання англійської мови. Педагогічні технології, використовувані вчителями на уроках англійської мови, роблять урок насиченим і цікавим, і разом з тим у дітей підвищується мотивація в навчанні.

Однак слід зазначити про те, що навчати комунікації іноземною мовою молодших школярів, які ще не цілком володіють комунікативними вміннями рідною мовою, − завдання досить нелегкі і відповідальні. Любов до предмету в даному віці дуже тісно пов'язана з відчуттям психологічного комфорту, радості, потреби і готовності до спілкування, які створює вчитель на уроці.

Найбільш ефективними технологіями шкільні педагоги і психологи в навчання відзначають ті, що гарантують успіх педагогічних дій. Однією з таких ефективних технологій може стати включення в викладання різних арт-технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Враховуючи практичну відсутність наукових праць, присвячених вивченню різних арт-технологій у викладанні іноземних мов, 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: З.Кличникова, Н.Мосьпан, Г.Рогова, О.Смирнова, С.Фоломкіна тощо.

Метою статті є проаналізувати різні арт-технології у викладанні іноземних мов, а саме: охарактеризувати етапи їх роботи.

Виклад основного матеріалу. Арт-технологія має місце в роботах з педагогіки і психології, де розглядаються техніки і прийоми арт-терапії. Арт-технологія має давнє походження. У певному сенсі її прототипом є різні види сакрального мистецтва. Втративши атрибути сакральності в епоху панування Ньютон-картезіанської наукової парадигми, терапія враженнями або терапія зайнятістю через різні форми творчої активності пацієнтів була досить популярним різновидом гуманної клінічної психотерапії ще до середини минулого століття. Однак в подальшому, в зв'язку з диференціацією психотерапевтичних підходів, вона була відтіснена на задній план. Вже згадана нами технологія арт-терапія − педагогічна, так як розрахована на потенційно здорову особистість, і на перший план виходять завдання розвитку, виховання і соціалізації. Завдяки арт-терапії здійснюється турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої діяльності.

На думку Л.Лебедевої, словосполучення арт-терапія в науково-педагогічної інтерпретації розуміється як турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої діяльності [1, с.25].

Різноманітність форм арт-терапії дозволяє використовувати її на різних етапах уроку. Це може бути початок уроку, пояснення нового матеріалу, закріплення пройденого, физкультхвилинка, домашнє завдання та рефлексія.

Слід відзначити той факт, що іноземну мову пропонується вивчати в школі з 2-го класу є визнанням об'єктивно існуючого соціального інтересу і підтвердженням важливості предмета для вирішення перспективних завдань розвитку особистості. На початковому ступені навчання в школі відбувається становлення особистості молодшого школяра, закладаються основи формування його ціннісних орієнтирів. Серед необхідних умінь і навичок, які формуються в початковій школі, поряд з предметними та універсальними навчальними вміннями істотне місце займає оволодіння елементами культури мови і поведінки, розвиток комунікативних здібностей молодшого школяра.

Ми вважаємо, один із способів розкріпачення і мотивування школярів на уроках англійської мови є казкотерапія.

Казкотерапія − напрямок арт-терапії. У різних контекстах, цей термін використовують по-різному. Казкотерапію використовують і у вихованні, і в освіті, і в розвитку, і в тренінговому впливі, і як інструмент психотерапії. Це пов'язано з тим, що зміст казки сприймається відразу на двох рівнях, свідомому і підсвідомому. А.Коблова розглядає цей термін з різних точок зору і на різних рівнях. По-перше, казкотерапія − лікування казками, це відкриття тих знань, які живуть в душі і є в даний момент психотерапевтичними, по-друге, це процес пошуку сенсу, розшифровки знань про світ і системи взаємовідносин в ньому. По-третє, казкотерапія − процес екологічної освіти і виховання дитини, і по-четверте, це терапія особливим казковим середовищем, в якій людина може реалізувати свою мрію [2]. Вона виділяє наступні форми роботи з казками:1) читання і аналіз казки; 2)розповідь казки; 3) створення казки; 4) пере-

© Кравчина Т.В.

писування; 5) інсценування казки; 6) ілюстрування казки; 7) лялькотерапія [3].

Використання казок на заняттях направлено на підвищення ефективності діяльності учнів. Широке застосування казок сприяє формуванню лінгвістичної компетенції учнів. Зміст текстів казок сприяє розширенню активного запасу слів, які вивчаються. Драматизація казок сприяє створенню психологічного комфорту на уроці. Вони допомагають розвантажити свідомість учнів, зняти негативні емоції, створити сприятливу дружню атмосферу спілкування на уроці, яка так необхідна на уроці і вчителю, і учню. Казкотерапія також є одним з важливих засобів морального виховання особистості.

Використовуючи казки на уроках, хлопці знайомляться з героями, традиціями, знаходять спільне з українськими казками. У цьому процесі важливо використовувати автентичний матеріал. За допомогою казки вчитель може розвивати практично всі навички та вміння, навчити передбачати, розповідати про її зміст.

Заняття з казкотерапії, відповідно до методики О.Смирнової, проходять індивідуально і в підгрупах по 2-3 людини, Широко використовується робота з картками, відгадування загадок, різні ігри, що допомагають засвоїти зміст казок. Діти вчаться розпізнавати емоційні стани казкових персонажів, зображених на картинках, переказувати казки. Природно, для таких дошкільнят навіть найпростіші, знайомі з дитинства казки повинні бути адаптовані. Використовуються і елементи лялькотерапії. Наприклад, іграшкова ворона загадує дітям загадки, а відгадкиляльки з'являються в віконці Теремка в разі правильної відповіді [4].

У початковій школі казки грають важливу роль в навчанні лексики. Вчитися разом з казковими персонажами весело і повчально, адже у них такі різні характери. Перевтілюючись в знайомих з дитинства героїв, учні долають мовний бар'єр, тому що помилки будуть робити не вони, а казкові герої. Постійні епітети (dense forest, cruel step-mother, wicked magician, fine steed, fine maiden, cherry cheeks, golden hair, bonny man, coal-black steed, magic wand), порівняння (the girl-baby grew white as milk, with cheeks like roses and lips like cherries, стійкі вирази, що зустрічаються в строго визначених місцях тексту, ("Fee, fo, fi, fum! I smell the blood of a Christian man ..."), лексичні і синтаксичні повтори (So they fought, and fought, .and fought, until at last Childe Rowland beat the King of England to his knees; So she went along, and she went along, and she went along till she met Cocky-locky; So she sat with Nix Naught Nothing underneath the tree and thought and thought and thought, until an idea came to her) розширюють словниковий запас учнів, полегшують розуміння і засвоєння досліджуваного граматичного матеріала. Запам'ятовування римованих текстів казок, виконання ілюстрацій до них, інсценування казок перед батьками і на шкільних святах − все це сприяє формуванню комунікативної компетенції учнів і підвищує їх інтерес до предмету Англійська мова.

Окрім казкотерапії, одним з найбільш часто використовуваних у терапії мистецтва вправ є "створення групових фресок", у якому учасники або малюють усе, що вони хочуть, на загальній картині, або домальовують на ній щось, відповідно до обраної всією групою теми (Harris & Joseph, 1973). Члени групи заохочуються коментувати іноземною мовою свої малюнки, у той час як керівник групи підсилює групову взаємодію. Наступний приклад ілюструє, як інтерпретація символічних взаємин, виражених у груповій фресці, допомагає проникнути в усередині - і міжособистісні конфліктні зони.

Вправа Г.Вассіліоса, що одержала назву "створення загального групового образа", була спеціально розроблена для використання в групах терапії мистецтвом психодинамичної орієнтації (Vassiliou 1968). Основна перевага цієї вправи полягає в тому, що члени групи можуть включатися в художню творчість конкретного учасника. На початку кожного заняття група вибирає малюнок учасника. Як правило, члени групи виконують малюнки дома, потім приносять на заняття. Автор малюнка описувавши свої почуття (до того як був зроблений малюнок, час процесу малювання і після того, як робота була довершена), розповідає іноземною мовою про зміст малюнка, видаючи ряд вільних асоціацій на нього. Потім інші члени групи описують свої реакції на цей малюнок і зв'язані з ним асоціації. Ті групові реакції проекції, що виявляються близькими до теми малюнка, одержують назву "колективного образа" і стають ведучою темою даного групового заняття.

Вправа "створення загального групового образа" структурує групове заняття, тому що його основною метою є створення "колективного образа" у відповідь на обраний добуток художньої творчості конкретного учасника, причому цей образ стає темою даного заняття. Крім того, вправа дозволяє легко вступати в спілкування один з одним тим індивідуумам, у яких часто виникає почуття небезпеки.

Ідея використання музики і пісень при вивченні іноземних мов не нова. Більше 30 років тому американська викладачка і піаністка Carolyn Graham з'єднала ритм розмовної американської англійської з ритмом джазу і створила Jazz Chants, які придатні, як для дітей, так і для дорослих. Ритм джазу ілюструє природний наголос і інтонацію розмовної англійської, що удосконалює навички говоріння і аудіювання, робить навчання приємним.

Британський викладач і автор багатьох публікацій Alan Maley вказує на дві головні переваги використання музики і пісень в навчальному процесі: 1) музика легко запам'ятовується; 2) музика забезпечує високий рівень мотивації, особливо для дітей, підлітків і молоді.

Автор книги "Music&Song" Т.Мерфі (Tim Murphey), наголошує, що у викладанні мови все, що ми можемо робити з текстом, ми можемо також робити з піснями, або з текстом про пісні: вивчати граматику; розвивати вміння аудіювати текст, ігноруючи незнайомі слова; читати пісні з лінгвістичними цілями; складати пісні, статті про пісні, листи співакам, анкети; обговорювати пісні; перекладати пісні; писати діалоги, користуючись словами пісень, розігрувати рольові п'єси (як герої пісень або співак-кореспондент); диктувати пісню; використовувати пісню для вправ на заповнення пропусків у тексті або для виправлення помилок, використовувати музику як фонову при різних видах діяльності; інтегрувати пісні в проектну роботу; активувати або розслаблювати клас розумово; практикувати вимову, інтонацію

і наголос, хорове повторення; вчити лексику і культуру; пізнавати більше про своїх учнів і від своїх учнів, дозволяючи їм вибирати і пояснювати свою музику; розважатися. Т.Мерфі підкреслює, що музика і пісні не відносяться до звичайних категорій вивчення мови, таких як граматика, лексика, читання, аудіювання, говоріння. Але вони можуть включатися у зміст цих категорій, і ми можемо зосередитися на них, коли використовуємо пісні.

Коли ми пробуємо щось нове, ми ризикуємо. Важливо зробити новий досвід позитивним і успішним. Це означає, що треба бути добре підготовленим і спочатку пробувати щось у маленьких розмірах. Автор радить вмикати фонову музику на початку і в кінці уроку, або коли учні виконують письмове завдання. Нам слід постійно експериментувати, щоб спробувати знайти найкращій спосіб навчання. Вправи з піснями в останні 5 хвилин уроку – легкий спосіб побачити, як музика і пісні можуть підсилити інтерес учнів і мотивацію до навчання.

Т.Мерфі підкреслює, що музика і пісні це не "нова методика" в вивченні мов, але скоріше інструмент, з допомогою якого ми можемо оживити і прискорити процес навчання. Це залежить від вчителя і учнів, наскільки і як вони скористуються перевагами, які музика і пісні можуть запропонувати. Т.Мерфі в книзі "Music&Song" показує, як музика і пісні можуть використовуватися в класі, які вправи можна виконувати з текстом пісень.

І. Вправи на заповнення пропусків в тексті: 1) Виберіть пісню відповідно до мовного рівня учнів; 2) Надрукуйте текст, пропускаючи деякі слова, або фрази, залишаючи пропуски, які учні зможуть заповнити. Ви можете сфокусуватися на певному класі слів (дієслова, прийменники, прикметники); 3) Роздайте копії пісень з пропусками учням. Учні працюють в парах. Вони спочатку читають текст і думають, які слова можуть бути пропущені; 4) Учні слухають запис пісні і заповнюють пропуски; 5) Нарешті, перевіряються відповіді. Якщо є якісь сумніви, програється ще раз відповідна частина аудіограми.

З класом низького рівня ви можете надрукувати глосарій пропущених слів під текстом пісні. Глосарій може містити не тільки пропущені слова, але й підбірку інших слів для вибору. Ви можете залишити також таку саму кількість рисочок, скільки й літер в пропущеному слові, або полегшити завдання для класів низького рівня, написавши першу букву пропущеного слова. Ви можете пропустити більш ніж одне слово, особливо для ідіоматичних виразів, і написати цифру в дужках, яка відповідає кількості пропущених слів.

В класах середнього рівня можна пропустити слова, що римуються (або тільки одне з пари), в кінці кожної строфи. Ці слова вгадуються з контексту. Якщо це допоможе, спочатку дайте римуючу схему.

Залежно від рівня підготовленості класу ви можете пропустити кожне п'ятє, сьомє, або дев'яте слово. Готуючи тексти пісень, ви можете вставити зайві слова замість пропусків. Завдання учнів – викреслити слова, які вони не чують. Вибіркове аудіювання можна проводити без опори на текст. Завдання учнів – почути певні фрази, граматичні структури або слова і порахувати скільки разів вони зустрічаються. Крім того, учні можуть пронумерувати слова в тому порядку, в якому вони їх чують. Є також можливість для фотокопіювання помилок і зіпсованого тексту. Ви можете стерти перші або останні декілька літер кожної строфи або намалювати пряму чи зигзагоподібну лінію посередині тексту білою фарбою. Це швидкий і легкий спосіб зробити вправу веселою і цікавою. Але дайте учням час вгадати пропущені букви перед прослуховуванням пісні.

Для учнів високого рівня підготуйте незакінчений текст разом з глосарієм, який містить не тільки пропущені слова, але й набір синонімів до них. Учні можуть обговорювати поетичну цінність кожного синоніма перед кінцевим вибором.

ІІ. Вправи з переплутаним текстом пісні: 1) Виберіть пісню і надрукуйте текст. У вас є два вибори: а)зробити копії слів і потім розрізати кожну строфу, або куплет на дві половини горизонтально, або вертикально, залежно від рівня складності, і покласти всю пісню в конверт; b)передрукувати пісню з реченнями в іншому порядку – цілі речення, строфи, або навіть половини речень і зробіть копії для всього класу; 2) Роздайте конверти парам учнів і попросіть скласти слова в правильному порядку; 3) Програйте запис пісні, але зупиняйтеся після кожного другого рядка; 4) Нарешті програйте всю пісню; 5). Дайте кожному учню слово, вираз або строфу пісні. Програйте запис. Коли учні слухають, вони стають в тому порядку, який вони чують в пісні. Підготовлені учні працюють в малих групах, кожному дається строфа, і їх завдання – стати в правильному порядку до прослуховування пісні [5].

Таким чином, використання різних елементів артерапії в школі покликане, перш за все, сприяти духовно-моральному вихованню школярів. Вільне самовираження необхідно або бажано, щоб допомогти дитині усунути прояви її негативного психоемоційного стану, вирішити наявні психологічні проблеми.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки.** Провідним засобом у досягненні головної мети навчання іноземної мови − формування комунікативної особистості, здатної задавати питання, висловлювати свою думку, розповідати про події в минулому, сьогоденні або майбутньому, інакше кажучи, особистості, здатної до спілкування. Використання ігрової діяльності на уроках англійської мови в молодшому шкільному віці позитивно впливає на засвоєння, відпрацювання і повторення навчального матеріалу. У вчителів з'явилася можливість використовувати на уроці різні технічні засоби, такі як комп'ютер, відео та аудіо апаратуру і багато іншого. А це дозволяє зробити уроки іноземної мови більш цікавими і продуктивними, підвищити в учнів мотивацію до вивчення іноземної мови. Нетрадиційні форми проведення уроків дають можливість не тільки підняти інтерес учнів до досліджуваного предмета, а й розвивати їх творчу самостійність, навчати роботі з різними джерелами знань. Такі форми проведення занять "знімають" традиційність уроку, оживляють думку. Однак необхідно відзначити, що занадто часте звертання до подібних форм організації навчального процесу недоцільно, так як нетрадиційне може швидко стати традиційним, що, в кінцевому рахунку, призведе до падіння в учнів інтересу до предмета.

Список використаної літератури

1. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий/ Л.Д.Лебедева. − СПб.: Речь, 2003. – 154с.
2. Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [Електронний ресурс]. – <www.nsportal.ru>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
3. Социально-психологическая служба "Фелана" [Електронний ресурс]. – <www.helpline74.ru/docs.php?id=12>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
4. Смирнова О.И. Использование сказок в нравственном воспитании младших школьников/ О.И.Смирнова [Електронний ресурс]. – <festival.1september.ru/articles/629738>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
5. Murphey T. Music&Song. − Oxford University Press, 1992. − 151 p.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2016 р.

Кравчина Татьяна
кандидат психологических наук, доцент
кафедра иностранных языков
Хмельницкий национальный университет, Хмельницький, Украина

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В основе арт-технологий, применяемых в педагогике и психологии, лежит использование техник и приемов арт-терапии. К арт-технологий относятся средства иллюстративной наглядности (фотографии, картины, карикатуры, диаграммы, коллажи, слайды) сказки; песни; рифмовки и стихи; игры; кинематография; компьютерное творчество; театральные постановки; танцы; рисование. Спонтанность, креативность и творчество являются важнейшими составными частями арт-технологии.

Ключевые слова: арт-терапия, игра, приемы, методики, сказки.

Kravchyna Tatiana
Ph.D., Associate Professor
Department of Foreign Languages
Khmelnytsky National University, Khmelnitsky, Ukraine

ART-TECHNOLOGY AT ENGLISH CLASSES

To make the educational process more interesting, school teachers and psychologists included different teaching technologies in the study. One of these efficient technologies is teaching with the help of various art technologies meaning illustrative visual aids (photographs, paintings, cartoons, charts, collages, slides); fairy-tales; songs; rhymes and poems; games; cinema; computer art; theater productions; dance; painting. This approach allows the teacher to increase the motivation of children. Practice shows that the child successfully masters the material in the classroom when he is interested in it. The use of elements of art technology in learning a foreign language involves fantasy, imagination, intuition, creative thinking, which have a beneficial effect on the emotional state of children.

Key words: art therapy, game, techniques, methods, tales.

УДК 331.5(477)-053.81

Лещук Галина Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОЯВІВ МОБІНГУ У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проаналізовано мобінг як соціальну проблему. Здійснено термінологічне дослідження різних проявів поведінки, пов'язаної із вчиненням тиску на працівника і приниженням його гідності. Розкрито суть мобінгу, його структуру. Охарактеризовано форми прояву мобінгу в професійному середовищі. Систематизовано наслідки мобінгу для окремої особистості, підприємства і суспільства в цілому. Окреслено напрямки подальших досліджень щодо проблеми мобінгу.

Ключові слова: мобінг, булінг, цькування, пресинг, професійне середовище.

Вступ. У сучасному світі кожна людина є суб'єктом трудових відносин, які є невід'ємною складовою нашого життя. Інтенсифікація виробничих відносин зумовлює зростання впливу трудового колективу на окрему особистість, як його складову, оскільки людина неухильно підпадає під вплив оточення, у якому перебуває упродовж тривалого часу. Таким чином, професійна діяльність перетворює трудовий колектив у значущий соціальний інститут, який за масштабами свого впливу може іноді зрівнюватися із впливом традиційних соціалізаційних інституцій: сім'ї та близького оточення. На жаль, не завжди цей вплив носить позитивний характер. У випадках, коли людина стає об'єктом переслідування, пригнічення, утисків на роботі, йдеться про явище мобінгу. Актуальність дослідження мобінгу як соціального явища полягає у його поширеності, оскільки близько 20 % працівників зазнають тих чи інших форм пресингу на робочому місці [1]. При цьому реальна статистика може значно перевищувати офіційні дані, оскільки оприлюднення факту мобінгу для багатьох його жертв та учасників залишається ганебним та психологічно важким вчинком.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній науковій теорії та практиці проблема мобінгу є ще доволі новітньою, тоді як за кордоном вже упродовж кількох десятиліть мобінг є предметом наукових досліджень С. Бродського, Л. Ваніорек, Х. Леймана, К. Кмічек-Барана, Р. Поздніка, У вітчизняній науці сутність, особливості, причини, наслідки мобінгу у трудових колективах досліджені Т. Колядою, О. Сорокою, мобінг як чинник травматизму на виробництві аналізували Г. Гогіташвілі, В. Лапін [2; 3].

Мета статті полягає в обгрунтуванні мобінгу у професійному середовищі як соціального явища. **Завдання** дослідження: здійснити термінологічний аналіз поведінки, спрямованої на переслідування та пресинг індивіда у професійному середовищі, розкрити типологію її проявів, алгоритм виникнення мобінгу та його наслідки.

Виклад основного матеріалу. Для позначення проявів неприпустимої, насильницької поведінки у теорії та практиці сучасної соціально-психологічної та педагогічної науки використовують різні терміни: булінг, мобінг, босинг, домагання (harassment), погане ставлення (mistreatment).

Франкомовний термін "harcèlement moral", який синонімізує із англомовним поняттям "мобінг" зосереджує увагу не просто на вчиненні насильства над індивідом, а наголошує на неперервності, постійності морального тиску та переслідування, що веде до фізичного та психічного виснаження жертви [4].

Вперше питанням морального переслідування зацікавився німецький психолог, науковець Стокгольмського університету Хайнц Лейман (Heinz Leymann), який у 1993 р. опублікував працю "Мобінг: переслідування на роботі", увівши таким чином у науковий обіг термін "мобінг". Концепція наукового дослідження мобінгу поширилася згодом у Норвегії, Данії та німецькомовних країнах.

Мобінг визнається одним із різновидів насильства, і у науковій праці "Насильство на роботі" ("Violence at Work"), виданій Міжнародним бюро праці, згадується нарівні із такими проявами насильства як вбивство, згвалтування та пограбування [1].

"Мобінг" є загальним терміном, що включає різні форми проявів агресії у професійному середовищі. Відповідно, виділяють:

- вертикальний мобінг – відбувається у площині "керівник-підлеглі" і може проявлятися у двох видах: колективний тиск на керівника з боку підлеглих або ж вчинення тиску керівником на весь колектив або окремого його члена;
- босинг – полягає у зловживанні керівника владою, наслідком якої є здійснення тиску на підлеглих, завищені вимоги до них, несправедлива критика, моральне приниження, постійне піддавання сумніву професійної компетентності;
- горизонтальний мобінг – вид мобінгу, що полягає у груповому переслідуванні одного з працівників шляхом його ігнорування та вчинення психологічного тиску;
- булінг – проявляється у приниженні одного члена трудового колективу іншим;
- "сендвіч-мобінг", або подвійний мобінг – тиск на одного з працівників, вчинений одночасно колегами і керівником [5].

Мобінг може бути вчинений свідомо (навмисно, цілеспрямовано) і неусвідомлено (стихійно); він може бути латентним і відкритим; індивідуальним і груповим; хронічним та епізодичним.

Мобінг має власну структуру, яка включає передумови, чинники, форми прояву та наслідки (рис. 1).

Можна виокремити зовнішні і внутрішні причини появи мобінгу.

Зовнішні причини на рівні соціуму загалом і групи

© Лещук Г.В.

зокрема – це причини пов'язані з життєвим циклом колективу, законами існування груп, культурою, мораллю тощо. Тобто ці причини не залежать від індивідуальних рис особистості. На основі аналізу різних психологічних теорій можна виділити наступні зовнішні причини мобінгу: розподіл статусів у колективі, примітивні реакції у спілкуванні, успадкований стадний інстинкт, вікові особливості розвитку, низька загальна культура і мораль, відсутність діючого правового механізму.

Внутрішні причини на рівні особистості – це причини, які зумовлені особливостями психіки, життєвого досвіду, світогляду, переконань окремого індивіда. Проте основну роль в появі мобінгу відіграють внутрішні причини, в той час як зовнішні лише сприяють процесу.

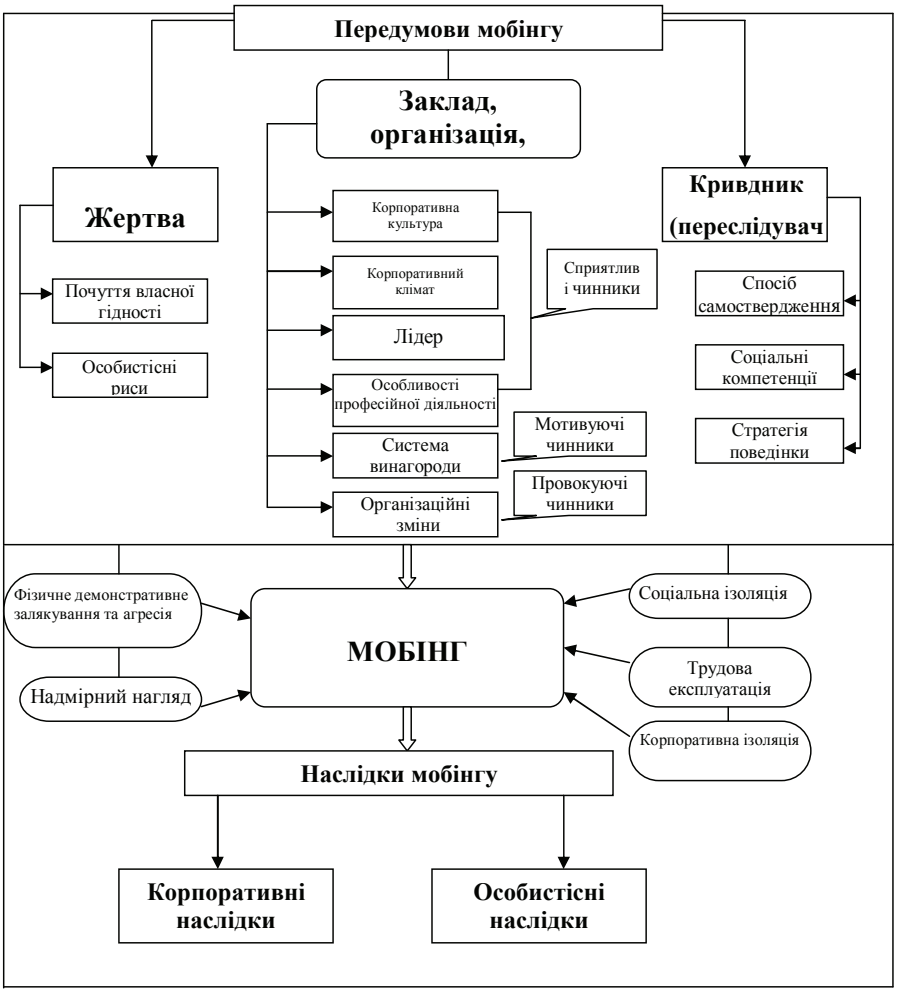


Рис. 1. Структура мобінгу

Соціально-економічні наслідки мобінгу у професійному середовищі часто є недооціненими. Найчастіше їх диференціюють у дві групи:

1) особистісні (індивідуальні) наслідки: моральне страждання, біль, хвороби, постійна і тимчасова непрацездатність, порушення прав людини і приниження гідності нароботі, в окремих випадках – навіть смерть;

2) корпоративні наслідки: прогули працівників, втрата репутації організацією, зниження творчого та трудового потенціалу, негативний трудовий клімат, низька відкритість до нововведень, сповільнення процесу набуття знань і підвищення кваліфікації. Ці невідчутні активи мають велике значення для конкурентоспроможності підприємства, де з творчим та трудовим потенціалом абсолютно несумісною є наявність насильства у професійному середовищі.

Окремою групою можна виділити соціальні наслідки – у близькій перспективі вони є менш помітними і відчутними, однак за умови неконтрольованого поширення мобінгу в соціумі загрожують зростанням державних витрат на психологічну та соціальну підтримку жертв мобінгу, ведення судових справ проти суб'єктів мобінгу та роботодавців, зниження відчуття безпеки серед широких верств населення.

Мусимо визнати, що мобінг залишається поширеним явищем, хоча міжнародне законодавство забороняє дискримінацію всіх учасників трудових відносин. В окремих європейських державах створено прецеденти законодавчого регулювання протидії мобінгу у професійному середовищі: ця проблема вирішується в контексті забезпечення права індивіда на справедливі та безпечні умови праці. Так, Директива Європейського союзу від 27 листопада 2000 р. №2000/78/ЄС встановлює паритетність стосунків у сфері зайнятості, трактуючи поведінку з метою створення ворожої, принижуючої гідність людини або образливої обстановки як переслідування працівника і прирівнює її до порушення трудових прав особи. Хартія Європейського союзу про основні права закріплює недоторканність людської гідності та гаран-

тує індивіду право на особисту фізичну та психічну цілісність (Стаття 1). Європейська соціальна хартія (Стаття 26) зобов'язує державу та органи її влади сприяти запобіганню та припиненню агресивних і принизливих дій щодо працівників на робочих місцях та вживати необхідних заходів щодо їх захисту від дискримінаційних дій з боку роботодавця [6].

Висновки. Усвідомлення негативних наслідків мобінгу, які проявляються у деструктивному впливі як на самопочуття окремого працівника, так і на продуктивність діяльності організації в цілому, актуалізує твердження, що боротьба із мобінгом у професійному середовищі є підгрунтям психологічного благополуччя працівника як суб'єкта трудових відносин, економічного успіху як окремого підприємства, так і успішного економічного розвитку суспільства та країни в цілому. Актуальними напрямами дослідження проблеми мобінгу є профілактика його проявів у різних типах колективів (трудовому, дитячому, учнівському тощо), пошук ефективних форм роботи із жертвами цькування, суб'єктами мобінгу, роботодавцями, формування толерантної корпоративної культури.

Список використаної літератури

1. Chappell D. Violence at work. Third edition / D.Chappel, V.Di Martino. – Geneva, International Labour Office, 2006. – 384 p.
2. Коляда Т.А. Мобінг у трудових (службово-трудових) відносинах: до постановки проблеми / Т.А.Коляда [Електронний ресурс] // Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ № 2 (49) 2010. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkhnuvs/2010_49 49/35.pdf >– Загол. з екрану. − Мова укр.
3. Сорока О.В. Сутність, наслідки та профілактика моббінгу у трудових колективах / О.В.Сорока // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований-2013».– Вып. 1. –Т. 32. – Одесса, 2013. – С. 32-38.
4. Carroll T., Foucher R., Gosselin E. La prevention du harcelement psychologique au travail: de l'individu a l'organisation . – Volume 29. – Gestion, 2000-2012/3. – P.115-130
5. Мобінг як несприятливий соціальний фактор [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cpo.stu.cn.ua/Oksana/posibnik/530.html> − Загол. з екрану. − Мова укр.
6. Європейська соціальна хартія (переглянута): від 3 трав. 1996 р. ETS № 163 // Відомості Верховної Ради України. – 2007. – № 51.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2016 р.

Лещук Галина
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, Тернополь, Украина

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЙ МОББИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье проанализировано явление моббинга как социальная проблема. Проведено терминологическое исследование различных проявлений поведения, связанного с совершением давления на работника и унижением его достоинства. Раскрыта суть моббинга, его структура. Охарактеризованы формы проявления моббинга в профессиональной среде. Систематизированы последствия моббинга для отдельной личности, предприятия и общества в целом. Определены направления дальнейших исследований по проблеме моббинга.

Ключевые слова: моббинг, буллинг, травля, прессинг, профессиональная среда.

Leshchuk Halyna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Pedagogy and Social Work
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk
Ternopil, Ukraine

SOCIAL ASPECTS OF MOBBING IN PROFESSIONAL ENVIRONMENT

The article analyzes the mobbing as a social problem. To indicate unacceptable manifestations, violent behavior in the theory and practice of modern social, psychological and pedagogical science we use different terms: bulinh, mobbing, bosynh, harassment, mistreatment. Mobbing is considered one of the varieties of violence, which is mentioned along with such violence as murder, rape and robbery. The types of mobbing have been highlighted: vertical mobbing, bosynh, horizontal mobbing, bulinh "sandwich mobbing" or double mobbing. The essence of mobbing has been disclosed, its structure, which includes assumptions, factors, manifestations and consequences. Mobbing can be committed intentionally (deliberately, purposefully) and unconsciously (spontaneously); it can be latent and open; individual and group; chronic and episodic. The characteristic forms of mobbing in a professional environment have been considered. Mobbing consequences have been systematized for the individual, enterprises and society as a whole. Awareness have been raised of the negative effects of mobbing updates assertion that the fight against mobbing in the professional environment is the basis of psychological well-being of the employee, the economic success of both individual businesses and the development of society and the country as a whole. Directions have been named for further research on the problem of mobbing, prevention of its manifestations in different types of groups (labor, children, pupils, etc.), search for effective forms of work with the victims of harassment, mobbing entities, employers, tolerant corporate culture.

Key words: mobbing, bullying, harassment, pressure, professional environment.

УДК 372.851:373.31:001.895

Ліба Оксана Миколаївна
викладач
кафедра педагогіки та методики дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті аргументовано важливість інноватизації математичної освіти молодших школярів. У результаті наукових пошуків науковцями розроблена концепція змісту освіти з основними позиціями інноватизації, що стало теоретичним підґрунтям для використання інноваційних технологій навчання математики у початковій школі. Розгортання інноваційних процесів сприяло виникненню на тлі традиційного навчання математики більш прогресивних підходів, зорієнтованих на вдосконалення підготовки учнів початкової школи.

Ключові слова: математика, інноваційні технології, теоретичні основи, вчителі, початкова школа.

Вступ. Традиційно прогрес будь-якого суспільства залежить від кількості розумних і освічених людей. Інтелектуальний потенціал країни і народу, накопичений за багато століть, розглядається як «інструмент» прогресу суспільства, розвитку його культури. Відтак особлива увага педагогів приділяється проблемі вдосконаленню навчального процесу в початковій школі. Очевидна соціальна значущість математичної освіти молодших школярів. Вивчення математики у початковій школі формує культуру мислення школяра, сприяє розвитку когнітивних властивостей особистості, якостей мислення (точність і докладність аргументації, здатність до доказовості, вміння виокремлювати істотне й другорядне тощо). Вивчення математики формує такі особистісні якості учня як прагнення до істини, наполегливість, здатність зосередитися, критичність мислення та ін. У процесі навчання математики розвивається не тільки інтелект, але й характер, моральні та естетичні якості особистості, пам'ять, мова, уява, емоції тощо. Однією з основних причин зниження інтелектуального потенціалу суспільства є використання дещо застарілих технологій навчання математики, в тому числі, й у початковій школі, та нівелювання сучасних аспектів розвитку педагогічної науки, зокрема інноватизації освіти. На сучасному етапі розвитку освітньої галузі перед початкової школою постає завдання створити сприятливі умови для розвитку й саморозвитку особистості учня, забезпечити його пізнавальними засобами, необхідними для ефективного функціонування у суспільстві. Передумовою для виконання такого завдання є узагальнення теоретичних основ формування нового змісту навчання як педагогічної моделі втілення культури людства – системи наукових знань про людину, суспільство, природу, техніку; способів діяльності, відображених у правилах, інструкціях, алгоритмах; досвіду творчості; емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень до об'єктів навколишньої дійсності, а також ставлень до оточуючих і самого себе, мотивів і потреб у навчальній, суспільній, трудовій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням оновлення змісту навчання математики в початковій школі у період з 2001–2010 рр. займалися вітчизняні науковці й методисти, серед яких М. Богданович, Л. Губа, Л. Дуток, Н. Істоміна, Л. Коваль, М. Козак, Я. Король, Л. Кочина, Л. Носенко, Н. Листопад, О. Митник, С. Скворцова, Л. Сухарєва та ін. У процесі логіко-системного аналізу результатів досліджень цих авторів визначено, що їх пріоритетним спрямуванням було втілення у змісті навчання ідей гуманізації і гуманітаризації, узгодження обсягу та складності змісту з віковими можливостями молодших школярів, проектування їх особистісного розвитку, що можна розглядати як окремі віхи іноватизації навчання математики у початковій школі.

Метою статті є узагальнення теоретичних основ використання інноваційних технологій навчання математики в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Проблема інноватизації математичної освіти молодших школярів на різних історичних етапах досліджувалися науковцями в чітко визначених напрямах. Так, до кінця XIX ст. були яскраво виражені два напрями щодо побудови її змісту. Перший спирався на теорію дидактичного матеріалізму, відповідно до якої головною метою навчання було транслювання учням якнайбільшої суми знань (так званий «знаннєцентризм»). Другий – будувався на теорії дидактичного формалізму, згідно з якою навчання розглядається як засіб розвитку природних здібностей учнів, їхніх пізнавальних інтересів і психічних процесів. Особливо цінним для сьогодення виявляється звернення формальної теорії до особистості дитини. Саме формальна теорія дала поштовх для розвитку нових ідей у педагогіці на межі XIX і XX ст. У цей період розгорнувся рух «нових шкіл», зорієнтованих на дитину. Одним з перших поширював і реалізовував ідею дитиноцентризму американський педагог і філософ Дж. Дьюї. У результаті філософсько-педагогічних пошуків учений розробив концепцію змісту освіти з такими основними позиціями інноватизації, що були підґрунтям для використання інноваційних технологій навчання математики у початковій школі:

– реальність навчального матеріалу (вивчаються ті речі, які мають життєве значення для дитини);
– цілісність (поєднання у пізнавальній діяльності розумових, фізичних та емоційно-вольових сил дитини);
– діяльнісний підхід у навчанні (введення в навчальні програми проектів);
– проблемність у навчанні як обов'язкова умова розвитку самостійного і критичного мислення;
– ігрова діяльність як важливий засіб виховання

© Ліба О.М.

молодших школярів;
– урахування інтересів дитини як першорядного чинника, що впливає на навчання [1].

Співзвучні ідеї були реалізовані у період реформування вітчизняної шкільної освіти. На основі грунтовного аналізу змін в українській початковій освіті Л. Березівська відзначає такі основні періоди: 1904–1914 рр., коли розроблення змісту освіти відбувалось у зв'язку з навколишнім середовищем учня, у поєднанні матеріальної та формальної складових освіти, з урахуванням принципу наступності; 1914–1916 рр., коли зміст освіти розроблявся з урахуванням природних здібностей дитини, реалій її життя, поєднувалися формальна і реальна складові, простежувалася концентричність побудови навчального матеріалу [2, с.15-28]. Такі самі ідеї реалізовувалися в часи наступних освітніх реформ аж до контрреформи 30-х – початку 50-х років XX ст., яка відзначилася переходом до «школи навчання». Під час реформи, пов'язаної з відновленням зв'язку школи з життям (1956–1964 рр.), у змісті освіти виявлялися деякі ознаки, суголосні сучасним ідеям компетентнісно-інноваційно зорієнтованого навчання, а саме: системність, комплексність, наступність і взаємозв'язок усіх освітніх ланок.

Для цього періоду властива активізація педагогічних пошуків у галузі навчання математики, які проаналізовано у монографії Н. Глузман. Науковець підсумовує, що мета засвоєння основ математичних знань, умінь їх застосування визначена в цей період як цілком природна для предмета. Її реалізація, хоча й мала виразне знаннєве спрямування, передбачала також розвивальну й виховну складові, важливі для активної миследіяльності учнів [3].

Яскравим представником педагогів-новаторів означеного періоду є В. Сухомлинський – провідник ідеї дитиноцентризму. Розглядаючи його праці «Розумова праця і зв'язок школи з життям», «Розум і руки», «Людина неповторна» та ін. як теоретичні основи нашого дослідження, зазначимо, що науковець довів необхідність пов'язувати розумові зусилля учнів з умінням користуватися здобутими знаннями в повсякденні. На думку педагога, у такому поєднанні виявляється готовність дитини до життя. Резюмувавши, відзначимо, що у педагогічній системі В. Сухомлинського послідковуються такі ознаки зорієнтованості на інноватизацію змісту навчання, як інтегративність, проблемний характер, міжпредметність, багатофункціональність, практична спрямованість [4, с. 55-65].

Слушною у цьому контексті є висновки педагога про поліфункціональність змісту навчання математики, оскільки він передбачає активізацію різноманітних розумових процесів, використання інтелектуальних й практичних вмінь, а опанувавши його школяр матиме змогу розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті [5]. Ця думка підкреслює актуальність використання інноваційних технологій навчання математики у початковій школі як інструменту розвитку математичної компетентності учнів.

Здійснивши історико-ретроспективний аналіз реформування педагогічної науки України, Л. Березівська підсумовує, що у період так званих часткових перетворень в шкільній освіті 1964–1984 рр. зміст навчання збагатили новаційні ідеї, науково обґрунтовані й практично реалізовані такими науковцями і педагогами, як М. Бантова, Г. Бельтюкова, М Богданович, П. Ерднієв, М. Моро, Л. Скаткін та ін. Дослідниця зазначає, що реформа загальноосвітньої і професійної школи, запроваджена 1984 р., сприяла оновленню змісту початкової математичної освіти. Розгортання інноваційних процесів сприяло виникненню на тлі традиційного теоретико-множинного підходу до побудови змісту навчання математики більш прогресивного – зорієнтованого на розвиток в учнів функціонального та просторового мислення. Так сформувався новий напрям у математичній освіті – теорія розвивального навчання. Її ідеї втілили Н. Віленкін, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Н. Істоміна, Л. Петерсон та ін. [2, с.335].

Як і в «традиційному» курсі математики, вони будували зміст навчання у початкових класах на інноваційній основі: від засвоєння поняття числа, формування усних і письмових обчислювальних умінь до застосування їх у розв'язуванні текстових задач. Відмінність полягала у меті навчання математики – інтелектуальному розвиткові учня. Так, у першому напрямі прослідковується пріоритетність інформативної функції навчання (знаннєвоцентричної), в другому – розвивальної, що кардинально змінює побудову курсу навчання.

Точкою відліку інноваційних змін у системі вітчизняної початкової математичної освіти науковці називають 2001 рік, коли відбувся перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і термін навчання. Упродовж наступного десятиліття було розроблено й реалізовано нормативне і навчально-методичне забезпечення організації навчально-виховного процесу на засадах гуманізму і дитиноцентризму. Зміст навчання, презентований у Державному стандарті початкової загальної освіти і нових навчальних програмах, уперше в історії вітчизняної освіти був суттєво збагачений діяльнісним компонентом, ціннісними аспектами виховання і розвитку молодших школярів. Їх відмінною особливістю стало уведення поняття «компетентності», відображення результативної складової змісту освіти, посилення інтеграції на рівні змістових ліній і діяльнісно-практичної спрямованості навчально-виховного процесу. Ними визначено курс на зменшення питомої ваги готової інформації на користь засвоєння учнями особистісно значущого, емоціогенного навчального матеріалу, набуття особистого досвіду творчої діяльності.

Науково-критичний аналіз розвитку змісту освіти впродовж двох останніх десятиліть здійснила О. Савченко [6]. Дослідницею окреслено основні принципи добору і структурування навчального математичного змісту, з-поміж яких:
– відповідність соціальним запитам розбудови демократичного суспільства, потребам розвитку громадян як вільних особистостей;
– багатокомпонентність;
– взаємозв'язок цілей навчання, розвитку і виховання, що передбачає наявність у змісті сукупності компонентів, які відображають соціальний досвід людства, особисті потреби учнів, враховують вплив середовища;
– диференціація й інтеграція та ін. [6, с.25-29].

Підсумовуючи зазначимо, що в оновленому змісті

початкової математичної освіти поєдналися знаннєва і діяльнісна (функціональна) складові.

У 2011 р. затверджено нову редакцію Державного стандарту початкової загальної освіти, де визначено компетентнісно спрямований курс розвитку системи освіти. Навчання математики в початкових класах має будуватися відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти, який розроблено відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб молодших школярів. Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти [7, с.2]. Згідно цього документу, зміст освітніх галузей може бути реалізований через окремі навчальні предмети. Освітня галузь «Математика» реалізується в курсі початкової школи через навчальний предмет «Математика». Метою цієї освітньої галузі є формування предметної математичної та ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі [7, с.14].

Праналізувавши нову редакцію Державного стандарту початкової загальної освіти, відзначимо, що його змістова частина (освітня галузь «Математика») та нова навчальна програми зазнала істотних змін. У цьому контексті слушною є думка С. Скворцової, що загалом, нововведення в навчальній програмі з математики, забезпечують наступність між дошкільною та початковою освітою, дозволяють створити підґрунтя для виявлення учнями компетентності, враховувати навчальні можливості й пізнавальні потреби учнів, є основою для використання інноваційних технологій навчання [8, с.9-12]. Відповідно до Національної рамки кваліфікацій та нової редакції Державного стандарту (ДС) початкової загальної освіти розроблено нову базову навчальну програму з математики, яка відповідає вимогам сучасного етапу розвитку початкової освіти.

До процесів оновлення математичної освіти науковці відносять реформування та модернізацію. Вони пов'язані з необхідністю забезпечити життєдіяльність математичної освіти, фундаментальність математичної підготовки, формування математичного стилю мислення, дієвість застосування математичних знань на широкому колі математичних завдань з теоретичним та прикладним змістом, починаючи з початкової школи і на основі використання інноваційних технологій навчання математики. Модернізація орієнтує вчителя початкових класів на організацію математичної освіти за новою парадигмою, неперервність математичного розвитку учнів, формування математичної культури молодших школярів. Реформування ж співвідноситься з формалізацією математичної освіти, переважанням технологічного вдосконалення (використання інноваційних технологій) математичної освіти [9, с. 5-6], що потребує розробки інноваційних підходів і системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів [10] та врахування наукових розвідок, які складатимуть теоретичні основи використання інноваційних технологій навчання математики в початковій школі.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Історично склалося так, що математична складова є однією з базових для формування основ грамотності молодших школярів. Нині гуманітаризація та гуманізація освіти, технологізація процесу навчання від дошкільної ланки освіти до вищої школи складають актуальні концепти математичної освіти. Сучасна педагогічна наука вказує напрями освітніх перебудов у теоретичній площині відповідно до державних стандартів та шляхом практичного впровадження інноваційних моделей навчання, що визначаються як основи використання інноваційних технологій навчання математики в початковій школі.

Список використаної літератури

1. Дьюи Дж. Школа и общество / Джон Дьюи; пер. с англ. – М.: Работник просвещения, 1925. – 127 с.
2. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в україні у хх ст.: історіографія питання / Л.Д.Березівська // Історико-педагогічний альманах. – 2009. – Вип. 1 . – С. 15-28
3. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія / Н.А.Глузман. – К.: Вища школа–ХХІ, 2010. – 407 с.
4. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям: вибрані твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С.53-69
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 310 с.
6. Савченко О.Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти / О.Я.Савченко // Початкова школа. – 2011. – № 8. – С. 25-29.
7. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. – С. 1-18.
8. Скворцова С.О. Основні новації в навчальній програмі з математики (у порівнянні з програмою 2006 року) / С.О.Скворцова // Учитель початкової школи. – №1. – 2012. – С.9-12
9. Фадєєва Т.О. Інноваційні технології навчання математики у початкових класах: Навчально-методичний посібник для студентів психолого-педагогічного факультету педагогічного університету: навч.-метод. посібник для студ. / Т.О.Фадєєва. – Кіровоград: Авангард, 2011. – 95 с.
10. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 443 с.

Стаття надійшла до редакції 05.05.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф. Товканець Г.В.

Либа Оксана
преподаватель
кафедра теории и методики начального образования
Мукачевский государственный университет, Мукачево, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье аргументирована важность инноватизации математического образования младших школьников. В результате научных поисков учеными разработана концепция содержания образования с основными позициями инноватизации, которая стала теоретическим основанием для использования инновационных технологий обучения математике в начальной школе. Развитие инновационных процессов способствовало возникновению на фоне традиционного обучения математике более прогрессивных подходов, ориентированных на совершенствование подготовки учащихся начальной школы.

Ключевые слова: математика, инновационные технологии, теоретические основы, учителя, начальная школа.

Liba Oksana
Lecturer
Department of Preschool Education and Elementary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

THEORETICAL BASICS OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES WITHIN TEACHING MATHEMATICS AT ELEMENTARY SCHOOL

The paper argued the importance of mathematics education innovatization of elementary school students. The study of mathematics at elementary school forms students' culture of thinking, promotes cognitive personality traits, qualities of thought. Studying mathematics provides such personal qualities as students' desire for truth, perseverance, ability to concentrate, critical thinking, and others. In the process of teaching mathematics not only intelligence, but also the character, moral and aesthetic personality, memory, language, imagination, emotions develop. One of the main reasons for the decline of intellectual capacity is usage of outdated technologies of teaching mathematics, partially, at elementary school, and the leveling aspects of modern pedagogy and innovatization of education. At the present stage of development of the educational sector at the elementary school, the goal is to create favorable conditions for development and self-development of the individual student, to ensure his cognitive tools necessary for effective functioning in society.

In the process of logical and systematic analysis of the results of research of modern scientists it has been determined that their preferred direction was the embodiment of the content of teaching ideas of humanization and humanitarization, harmonization of the scope and complexity of content with age-capacity of elementary school children, designing their personal development, which can be viewed as individual milestones of innovatization of learning mathematics at elementary school.

Keywords: mathematics, innovative technology, theoretical foundations, teachers, elementary school.

УДК 37.014.5

Лучкевич Вікторія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра романської філології та компаративістики
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Україна

ДІЯЛЬНІСТЬ МІЖНАРОДНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ФРАНКОФОНІЇ У ФОРМУВАННІ СУЧАСНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті проаналізовано становлення і розвиток Міжнародної організації Франкофонії, виявлено особливості її мовно-освітньої діяльності в за межами Франції. Окреслено пріоритетні завдання франкофонної організації у формуванні сучасного європейського культурно-освітнього простору. Встановлено, що діяльність Міжнародної організації Франкофонії сприяє як популяризації французької мови та культури у світі, так і поширенню культурно-лінгвістичного розмаїття інших народів.

Ключові слова: Міжнародна організація Франкофонії, французька мова, культурно-освітня діяльність, міжнародне співробітництво.

Вступ. Сучасні глобалізаційні процеси, розвиток інформаційних й телекомунікаційних технологій сприяють відкритості кожного національного суспільства, а також формують підвалини до інтеграції нашої держави в єдине європейське середовище. Проте кожна європейська країна намагається зайняти чільне місце в кожному напрямі інтеграційного процесу, розуміючи важливе значення врахування своїх власних національних пріоритетів. Для цього вони використовують як економічні, політичні, так і культурні важелі впливу. Серед останніх слід назвати створення можливостей для ознайомлення інших культур з власною національною, пропагування національної мови за кордоном, залучення іноземних фахівців для навчання і роботи у своїх школах, університетах, науково-дослідних лабораторіях та на підприємствах.

Як показує аналіз міжнародних програм та обмінів (Еразмус+, Еразмус Мундус, стипендіальні програми Університетської агенції Франкофонії, Німецької служби академічних обмінів DAAD, програми Жана Моне та ін.) міжнародне співробітництво на сучасному етапі досить ефективно функціонує на рівні освіти й науки. Організаторами й учасниками цих обмінів створюються спільні наукові проекти, освітні програми, розробляються інтегровані навчальні плани тощо. У рамках кожної програми передбачена й лінгвістична співпраця, що включає в себе не тільки оволодіння певною мовою, а й ознайомлення з культурою, історією, повсякденним життям носіїв іноземної мови. Таким чином, відбувається міжкультурний діалог між представниками різних національностей, усуваються мовний та культурний бар'єри, формуються принципи й засади полікультурності європейської спільноти. Водночас відбувається й популяризація власного способу життя, культури, мови та формується позитивний імідж держави на європейській арені загалом. У цьому плані діяльність Міжнародної Організації Франкофонії як одного з головних інструментів міжкультурної співпраці Французької Республіки заслуговує на особливу увагу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади та поняттєві характеристики освітнього простору досліджували українські й зарубіжні науковці: В. Журавський, Н. Касярум [1], Б. Квеско, Е. Мещ, В. Левін, Л. Онокой, В. Серіков, Т. Франчук, І. Фрумін, Г. Щевелева [2], А. Ясвін та ін. Дослідженню питання входження України до європейського освітнього простору в умовах глобалізації та інтеграції присвячено праці І. Артьомова, А. Грязнової, М. Згуровського, А. Корецької, В. Кременя [3], В. Лугового, Л. Пуховської, Ю. Рудавського [4], А. Сбруєвої.

Роль різноманітних міжнародних фондів та агенцій в організації й формуванні принципів європейської освіти й науки розкрито у працях С. Белякова, Б. Вульфсона, Н. Лавриченко [5], О. Петрушкової, Г. Хоружого, Ж. Чернякової та ін. Побіжно окремі аспекти діяльності франкофонних організацій в міжнародних наукових й академічних проектах висвітлено у дослідженнях В. Кожемякіної [6], М. Коржакової, Є. Куралєсіної, О. Мітькіної [7], Ю. Черемисинова. Утім питання внеску Міжнародної організації Франкофонії у розвиток європейського освітнього простору залишається малодослідженим.

Мета статті – проаналізувати діяльність Міжнародної організації Франкофонії та виявити особливості її мовно-освітньої діяльності в за межами Франції.

Виклад основного матеріалу. Створення Міжнародної Організації Франкофонії (МОФ) має тривалу історію та бере свій початок від Служби культурного і технічного співробітництва – міждержавної організації, створеної 20 березня 1970 року, яка об'єднала 27 франкомовних країн [8]. Головними завданнями цієї організації, що об'єднувалася довкола французької мови як спільної для всіх країн членів-учасниць, було поширення власних національних культур та посилення культурної і технічної співпраці між ними. Примітно, що ініціаторами створення Служби культурного і технічного співробітництва були африканські лідери та громадські діячі: президент Сенегалу Леопольд Седар Сенгор, президент Тунісу Хабіб Бургіба, принц Камбоджі Сіанук, лідер християнської общини Лівану Шарль Еллу та нігерієць Хамані Діорі. Саме вони заклали підвалини фрнакофонної асоціації, в якій вбачали гуманний спосіб боротьби за збереження та поширення своїх національних культур серед інших народів.

Створення Служби культурного і технічного співробітництва сприяло організації спеціалізованих

© Лучкевич В.В.

структур в адміністративних апаратах країн-учасниць, серед яких Франція, ведучи активну зовнішню культурну політику, почала виконувати провідну роль. На початку 1974 року при Міністерстві закордонних справ Франції було створено спеціальну службу з питань франкофонії [7, с. 200]. Завдяки її діяльності відбувалися постійні зустрічі представників фрнакомовного світу, налагоджувалися контакти з іншими країнами, де була поширена французька мова як іноземна, виходили французькі періодичні видання, проводилися виставки, кіноперегляди за кордоном, популяризувалася французька культура та мова загалом.

Впродовж десятиліть франкофонна асоціація розвивалася та реорганізовувалися або створювалися нові міжнародні структури: міжнародна Вища рада (1983), Вища рада Франкофонії (1984), Консультативний комітет французької мови та Генеральний комісаріат французької мови (1984), Вища рада французької мови (1989), Міжурядове агентство Франкофонії (1997). Важливим етапом в діяльності франкофонної організації було створення державного інституту – Вищої ради Франкофонії, яка стала консультативним органом при президентові Французької республіки. В її обов'язки входило спостереження за розвитком Франкофонії у різних сферах життя, надання консультацій з питань культури, науки, лінгвістики, новітніх технологій, розробка ідей та пропозиції щодо пропагування французької культури й мови.

У 2005 році Міжурядове агентство Франкофонії було реорганізоване в Міжнародну організацію Франкофонії, яка об'єднала 55 країн-учасниць та 13 країн-спостерігачів, у яких вивчається французька мова як іноземна. У діяльності МОФ виокремлюються чотири основні напрями діяльності: популяризація французької мови та культурного й лінгвістичного різноманіття; пропаганда миру, демократії та прав людини; сприяння розвитку освіти, в тому числі і вищої, та наукових досліджень; поширення міжнародної співпраці з метою встановлення довготривалих відносин та солідарності народів [8].

Інституційними органами МОФ є: саміт Франкофонії (конференція грав держав та урядів, які входять до МОФ), очільником якого є генеральний секретар; конференція міністрів Франкофонії; постійна Рада Франкофонії. У функції саміту Франкофонії входить обговорення та прийняття резолюцій, які необхідні для ефективного функціонування організації, обрання генерального секретаря, прийняття нових членів-учасників МОФ, визначення її мовно-культурної політики на дворічний термін тощо. На Конференції міністрів Франкофонії обговорюються політичні аспекти функціонування МОФ, діяльність асоціативних членів та спостерігачів організації. Серед завдань постійної Ради Франкофонії слід виділити: підготовку до саміту Франкофонії, аналіз та оцінку ефективності прийнятих на саміті рішень, виконання різних доручень, розроблених самітом та конференцією міністрів [9]. Відмітимо також, що МОФ має чотири постійно діючі представництва в Нью-Йорку і Женеві в штаб-квартирах ООН, в Аддис-Абебі в Африканському Союзі, в Брюсселі в Європейському Союзі. Окрім того, МОФ має п'ять регіональних представництв: у Того, Габоні, В'єтнамі, Гаїті та Румунії.

Поширенню франкофоннної культури та французької мови сприяють чотири основні оператори МОФ: Університетська агенція Франкофонії, Афінська французька школа, TV 5 monde – міжнародний франкофоннний канал, Міжнародна асоціація мерів-франкофонів. Цими асоціаціями організовуються просвітницькі, культурні й науково-освітні програми. Зокрема Університетська агенція Франкофонії будує свою діяльність у чотирьох напрямах: сприяння у підготовці кадрів шляхом підвищення мобільності студентів і викладачів, які здобувають корисні практичні навички; полегшення вступу до мережі дослідників, команд, лабораторій та їх підрозділів; підтримка інституцій на шляху їх модернізації управлінського апарату; здійснення свого внеску в міжнародну репутацію університету і франкомовного наукового співтовариства [10]. У свою чергу, серед важливих напрямів діяльності каналу TV 5 monde є розробка навчальних матеріалів для самостійного й групового оволодіння французькою мовою із застосуванням новітніх інформаційних технологій [11]. Матеріали згруповані за рівнем складності (від A 1 до C 2) та сприяють ефективному вивченню французької мови у поєднанні з лінгвокультурологічним компонентом. Пріоритетним завданнями Міжнародної асоціації мерів-франкофонів є модернізація муніципального управління та встановлення й розвиток демократичних відносин у суспільстві. Як видно, пріоритетна роль в діяльності МОФ відводиться мовно-освітній та просвітницько-культурній політиці.

У рамках культурно-освітньої діяльності МОФ слід також виділити функціонування Міжнародної федерації викладачів французької мови, що нараховує понад 70 000 педагогів, що входять до 165 асоціацій; діяльність мережі цифрових кампусів, що нараховує 29 відділень та 11 інформаційних центрів, з яких 6 розміщені в Україні; 20 багатонаціональних науково-дослідних центрів, що базуються на принципах мультикультуралізму та демократії; діяльність Фонду Ашетт, яка спрямована пропаганду французької мови, поширення знань про культуру, історію, літератури Франції [9].

Важливу роль у поширенні французької мови і культури у різних країнах відіграє «Альянс Франсез» – культурний французький центр. Їх відділення представлені у 140 країнах, які працюють під егідою посольства Франції у кожній країні [12]. Зокрема в Україні функціонує 7 центрів: у Києві, Львові, Рівному, Одесі, Запоріжжі, Дніпропетровську й Харкові. Основними завданнями цих центрів є сприяння розвитку культурного розмаїття, знайомство з франкомовною культурою, організація й проведення курсів французької мови, підготовка до складання іспитів DELF/DALF. За сприяння Міністерства закордонних справ Франції, у зарубіжних країнах також функціонують французькі інститути, мета яких популяризувати французьку мову і культуру та розвивати довготривале співробітництво між країнами. Ці інститути тісно співпрацюють з «Альянс Франсез», особбоиво у питання організації і проведенні франкофонних свят, виставок, культурних подій, а також різноманітних стажувань для викладачів, вчителів і студентів у Франції та Україні [13].

Слід відмітити, що у рамках популяризації французької мови та культури у світі діяльність МОФ

пов'язана з Генеральною дирекцією французької мови та мов Франції, підпорядкованої Міністерству культури і зв'язку Франції, яка координує діяльність усіх громадських і приватних організацій, що займаються пропагандою французької мови, особливо у сфері освіти і культури. При Міністерстві національної освіти та наукових досліджень функціонує EduFrance – державна організація, яка була створена у 1998 році та реорганізована у 2007 в Campus France. Серед її важливих завдань слід виділити розробку та поширення методик викладання французької мови як іноземної та популяризацію вищої системи освіти Франції. Окрім того, при Міністерстві національної освіти функціонує й Національний центр дистанційної освіти, створений ще у 1939 році з головним офісом у місті Пуатьє. Діяльність цього центру зосереджена на розробці на впровадженні навчальних курсів французької мови для різноманітних потреб та різних вікових категорій [7, с. 207]. Як видно, діяльність МОФ тісно пов'язана з різними інституційними органами Французької республіки, які мають на меті розширення франкофонного культурно-лінгвістичного простору.

Висновки. Діяльність МОФ зосереджується на культурно-освітньому аспекті, що проявляється в організації різноманітних курсів французької мови, розробці нових методів та підходів до вивчення французької мови як іноземної, укладанні підручників, розробці цілої низки вправ для формування комунікативної, соціокультурної й граматичної компетенцій особистості, впровадженні дистанційної освіти, а також проведенні різноманітних культурно-просвітницьких заходів на території зарубіжних країн.

Організація тісно співпрацює з різними університетами та науково-дослідними інститутами й лабораторіями, що сприяють встановленню довготривалої міжнародної співпраці. Надання різноманітних грантів і стипендій іноземним науковцям, вчителям, студентам сприяє поширенню французької мови і культури у їхніх країнах. Окрім того, розроблений дидактичний матеріал, підручники та аудіо- й відеозаписи можна використовувати у навчально-виховному процесі українських шкіл та університетів.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо вивчення досвіду діяльності різних франкофонних організацій, що діють в Україні з метою застосування позитивних моментів в українській освітньо-культурній політиці.

Список використаної літератури

1. Касярум Н.В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти [Електронний ресурс] / Н. В. Касярум // «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2008. – Вип. 1. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_2
2. Щевелева Г.М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию: монография / Г.М.Шевелева – Воронеж: Воронеж. гос. технол. акад., 2001. – 103 с.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г.Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
4. Рудавський Ю. Реалії та проблеми інтеграції вищої школи України в Європейський освітній та науковий простір (На прикладі «Львівської політехніки») / Ю.Рудавський. // Вища школа. – 2004. – № 1. – С.45-49
5. Лавриченко Н.М. Європа освіти і порівняльна педагогіка в їх обопільному поступі / Н.М.Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С.10-18
6. Кожемякина В.А. Языковая ситуация и статус языков в многонациональных франкоязычных странах / В.А.Кожемякина // Язык и общество на пороге нового тысячелетия : итоги и перспективы. – М., 2001. – С.110 -112
7. Мітькіна О. Франкофонія в інституційній системі Франції / О.Мітькіна // Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки. – 2015. – Вип. 24. – С.195-210. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mzu_2015_24_14.
8. La Francophonie dans le monde [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bsu.by/Cache/pdf/159043.pdf
9. L'Organisation internationale de la Francophonie [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.francophonie.org/
10. Statuts de l'Agence universitaire de la Francophonie [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.auf.org/auf/textes-de-reference/documents-institutionnels
11. Pistes Internet sur tv5monde.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ucl.be/356363.html
12. http://www.alliancefr.org/
13. http://institutfrancais-ukraine.com/

Стаття надійшла до редакції 28.04.2016 р.

Лучкевич Виктория
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра романской филологии и компаративистики
Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, Дрогобыч, Украина

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФРАНКОФОНИИ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ЕВРОПЕЙСКОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье проанализированы становление и развитие Международной организации Франкофонии, выявлены особенности ее культурно-образовательной деятельности за пределами Франции. Определены приоритетные задачи франкофонной организации в формировании современного европейского культурно-образовательного пространства. Установлено, что деятельность Международной организации Франкофонии способствует как популяризации французского языка и культуры в мире, так и распространению

культурно-лингвистического разнообразия других народов.

Ключевые слова: Международная организация Франкофонии, французский язык, культурно-образовательная деятельность, международное сотрудничество.

Luchkevych Viktoria
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Romance Philology and Comparativistics
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

ACTIVITIES OF INTERNATIONAL ORGANIZATION OF FRANCOPHONIE IN THE FORMATION OF MODERN EUROPEAN CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE

The article focuses on the formation and development of the International Organization of Francophonie, which originates from the Cultural Services and Technical Cooperation, the intergovernmental organization established in 1970 that united 27 French-speaking countries. In this article the priority tasks of Francophone organization in the formation of a modern European cultural and educational space have been outlined. Among these tasks we should mention: the organization of various courses of the French language, the development of new methods and approaches to the study of French as a foreign language, the publication of textbooks, the development of series of exercises to form communicative, socio-cultural and grammatical competences of a personality, the introduction of distance learning, and holding various cultural and educational activities on the territory of foreign countries. It has been found out that the International Organization of Francophonie closely cooperates with various universities and research institutes and laboratories, facilitating the formation of a long-term international cooperation.

Key words: International Organization of Francophonie, French language, cultural and educational activity, international cooperation.

УДК 37.035.88 (477. 87)

Марфинець Надія Василівна
кандидат педагогічних наук,
вчитель української мови та літератури
Росошанська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів
Свалявської районної ради Закарпатської області, м.Свалява, Україна

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА МАТЕРІАЛІ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА

У статті розглядається питання патріотичного виховання учнів на матеріалі літературного краєзнавства. Уточнено сутність поняття "патріотизм" на основі аналізу енциклопедичної літератури. Виділено засоби реалізації – історія, природа, література, образотворче мистецтво рідного краю. Представлено зміст тематичних напрямів: історико-культурний, фольклорно-мистецький, поетичний. Охарактеризовано виховний потенціал поетичних, прозових та мистецьких творів рідного краю.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, літературно-краєзнавча робота, засоби реалізації, любов до рідного краю.

Вступ. Сучасні динамічні процеси в Україні, пов'язані з реформуванням в політиці, економіці, соціальній сфері, актуалізують проблему патріотичного виховання підростаючого покоління. Сьогодні, як ніколи, необхідні креативні підходи та нові шляхи до виховання патріотичних якостей особистості. При цьому не варто забувати, що регіональна культура, що представляє собою художній геній, споконвічні прагнення етносу, виступає потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання дітей і молоді. Вона має унікальні можливості впливу на особистість та формування в неї національного світогляду, духовності, моральності, утвердження любові до Батьківщини.

Ідея національно-патріотичного виховання особистості втілена в державних документах, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті (2002), Концепції національно-патріотичного виховання (2009), Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), Концепції Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 роки, Указі Президента України (№ 580/2015) "Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки"; міжнародних документах (рекомендації ЮНЕСКО "Про виховання в дусі миру", "Резолюція з прав людини", "Конвенція про права дитини") та інших державних і науково-методичних матеріалах, що спрямовують оновлення освітньо-виховного процесу в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Важливе значення в аспекті досліджуваної проблеми мають загальнотеоретичні праці зарубіжних педагогів – А.Дістервега, Д.Дьюї, Я.Коменського, Й.Песталоцці, Ж.Руссо та вітчизняних класиків – Г.Ващенка, О.Духновича, А.Макаренка, І.Огієнка, С.Русової, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін. Теоретичні та методологічні основи формування особистості з глибоким почуттям патріотизму представлені у працях І.Беха, О.Вишневського, П.Кононенка, В.Кременя, В.Кузя, М.Левківського, О.Сухомлинської, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Д.Чижевського та ін. Особливості формування національних цінностей в учнів різних вікових груп відображені в роботах І.Зверєвої, В.Коваля, А.Москальової, П.Онищука та ін. У психолого-педагогічній науці окреслено шляхи розвитку почуття етнічної ідентичності як емоційно-психологічної основи патріотизму, що знайшло відображення у роботах О.Гевко, П.Онищука та ін. Теоретико-методичні засади літературно-краєзнавчої роботи у своїх працях розробляли Л.Башманівська, І.Волинець, М.Горда, А.Лисенко, Л.Ходанич, В Романько та ін.

Аналіз теорії та практики організації літературно-краєзнавчої роботи в навчальних закладах Закарпаття на сучасному етапі засвідчує, що питанню патріотичної складової в змісті регіонального компонента з літературного краєзнавства в науковій літературі приділяється недостатня увага.

З огляду на актуальність проблеми, **мета статті** – здійснити обґрунтування поняття "патріотизм"; визначити зміст літературного краєзнавства, який найбільшою мірою сприяє патріотичному вихованню школярів (на прикладі Закарпаття).

Виклад основного матеріалу. У загальному розумінні патріотизм – це любов до Батьківщини, гордість за духовні і матеріальні цінності рідного народу, прагнення своїми діями та інтересами віддано служити рідній землі. В житті патріотизм проявляється в комплексному поєднанні певних почуттів, знань, ціннісних орієнтацій та установок. Етимологічно слово "патріотизм" походить від латинського "patris" – батьківщина, Вітчизна. Слово перейшло з грецької πατρίς, що означає країна батьків, предків. Академічний тлумачний словник української мови це слово пояснює як любов до батьківщини, відданість своєму народові, готовність для них на жертви й подвиги [1, с.97].

У філософії патріотизм розглядається як одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури, що виявляється у практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів [2, с.480]. Окрім того, філософи, політологи, соціальні психологи визначають патріотизм як моральний і суспільний принцип, що характеризує ставлення людини до своєї країни і оцінку особистістю елементів вітчизни.

"Словник іншомовних слів" патріотизм також трактує як любов до вітчизни, відданість своєму народові, готовність до подвигів і жертв в ім'я інтересів

© Марфинець Н.В.

своєї вітчизни [3, с.720]. У Радянському енциклопедичному словнику патріотизм означено як "любов до батьківщини" [4, с.988]. В Українському педагогічному словнику дане поняття означено як "одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури" [5, с.249]. Одне із найавторитетніших енциклопедичних видань Larousse паріотизм також пояснює як любов до вітчизни, тобто країни, місця, де народився, спільноти індивідів, які мешкають на одній землі, єдині у своїх культурних традиціях і в прагненнях захищати свої цінності [6, с.667]. Навіть короткий аналіз довідкової літератури свідчить, що переважна більшість джерел, трактуючи зміст слова "патріотизм", роблять наголос на значенні любові до батьківщини, рідної землі, свого культурного середовища. Любов до Вітчизни є однією з визначальних рис кожного свідомого громадянина. Будучи якістю синтетичною, патріотизм включає в себе моральне і дієве ставлення до себе та інших людей, до природи, до етносу, нації, до матеріальних та духовних надбань суспільства. Власне тому патріотизм як природне почуття тісно пов'язане із моральністю конкретної особистості.

Національно-патріотичне виховання сьогодні розглядається як цілеспрямований і свідомо здійснюваний процес організації і стимулювання активно-творчої діяльності підлітків, оволодіння ними знаннями про культурно-історичний досвід українського народу, формування в них ціннісного ставлення до Батьківщини [7]. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації [8]. Здійснення завдань та мети патріотичного виховання досягаються різними засобами реалізації, серед яких є історія, символіка, природа, література, образотворче мистецтво рідного краю.

Знання історії рідного краю виступає на перший план. На основі історико-культурних знань учні мають можливість оцінювати минуле рідного краю і прогнозувати майбутнє. Орієнтовна тематика даного напряму: "Символіка Закарпаття", "Життя і творчість відомих діячів краю – приклад жертовного служіння рідній землі", "Легенди та перекази Срібної Землі", "Герої минулого і сучасного" тощо. Великі можливості для виховання патріотичних почуттів дають уроки літератури рідного краю, на яких учні ознайомлюються із художніми переказами про легендарні постаті минулого Срібної Землі, серед яких: "Переказ про князя Лаборця", "Федір Корятович", "Про опришка Пинтю", "Як Пинтя розбив Хустський замок", "Про Довбуша", "Микола Шугай"; легенди про історію замків, про походження сіл, назви гір та річок [9; 10]. Видатні постаті, патріотично спрямовані, що уміють переборювати життєві труднощі і йдуть до власної мети, стають зразком для вироблення в учнів життєвих стратегій, моделі поведінки. Аналіз сюжетів цих творів сприяє формуванню в учнів морально-етичних цінностей, усвідомлення себе частиною певного етносу з величною історією. Власні думки учні можуть висловити в ході написання творчих робіт за прочитаними художніми творами.

З-поміж усього різноманіття комплексу етнокультурних відомостей слід надати перевагу фольклорним і літературним творам, синтетично поєднуючи вивчення літератури із суміжними видами мистецтв (архітектурою, музикою, образотворчим та декоративно-ужитковим мистецтвом). Завдяки жанровому різноманіттю, художній образності, емоційній насиченості в них виразно відображено етнічний колорит. Їх комплексне залучення до процесу патріотичного виховання дозволить у доступній формі знайомити школярів із культурною самобутністю рідного краю. Окрім того, механізм формування патріотичної вихованості, як на нашу думку, має базуватись не на голослівному проголошенні патріотичних лозунгів, а на глибоко особистісному сприйнятті високих ідей, закладених у літературних та мистецьких творах. Робота за цим напрямом може включати такі теми: "Дерев'яні церкви Закарпаття", "Кам'яна сакральна книга Срібної Русі", "Музична скарбничка Карпат", "Прислів'я, приказки, афоризми про рідний край", "Патріотична лірика кращих майстрів поетичного слова Закарпаття", "Мистецька вітальня", "Духовні скрижалі" тощо. В кожній конкретній ситуації, коментуючи мистецький витвір чи літературний матеріал, вчитель може зосереджувати увагу на тих моментах, які найбільше сприяють духовному збагаченню, вихованню в дусі патріотизму, формуванню національних світоглядних позицій школярів.

Багато можливостей для патріотичного виховання дають уроки вивчення творчості О. Духновича. Видатний вітчизняний педагог та культурно-освітній діяч зазначав, що треба любити свій народ не тільки тому, що він славний, але і тому, що він твій, а хто стидається свого народу, той сам себе стидається [11, с.172]. При опрацюванні поезій "Я русин був", "Лебедина пісня", афоризмів ставимо запитання: "Чи актуальні ці твори сьогодні, Чому?" Учні висловлюють власні міркування про зміст поезій і їх актуальність, акцентують увагу на тому, що в творах звучить заклик любити рідну землю, мову батьків і прадідів. Школярі висновки роблять самі, а вчитель за потреби їм допомагає. Важливо, щоб висновки прозвучали в класі, адже ми проектуємо життєві принципи О. Духновича на учнів, виховуючи в них почуття патріотизму, глибокої прив'язаності до землі свого народження.

Справжній патріотизм і людяність пронизують поетичні твори В. Гренджі-Донського: "Верховиномати", "Люби свій рідний край", "Моя пісня", "Люби рідну мову". Не можна без хвилювання читати рядки, сповнені безмірної туги за рідним краєм: "Шануй, люби свій рідний край,/ Що дав тобі життя,/ В чужині долі не шукай,/ Нема там пробуття" ("Люби свій рідний край"). Це гострий біль митця, це пісня-ностальгія за рідною землею. У поетичній мініатюрі "Люби рідну мову" автор закликає любити "миле руське слово", "не стидатися" його і пам'ятати, що ми є синами великого роду, бо "Отці твої знали вмерти за свободу, /Будь їх гордим сином, за волю борись!" В. Гренджа-Донський звертається до наступного покоління з проханням осмислити роль рідної мови у житті людини. Але найважливіша суть поезії, як на нашу думку, – значно глибша. Це заклик проти етно-національного нігілізму, заклик з метою пробудити черствих і байдужих краян, яким не вистачає доброти, людяності, мудрості, любові до рідної землі та мови своїх отців та дідів. Ідеї патріотизму знахо-

дять свій вияв і в прозі В.Гренджі-Донського – поемі "Червона скала", повісті "Микола Шугай", які з успіхом сприймаються учнями середнього і старшого шкільного віку.

Художній світ одного із кращих майстрів пейзажної лірики Закарпаття – Ю.Боршоша-Кум'ятського – вражає розмаїттям, красою відтворення рідної природи, пристрасним ствердженням світлої життєрадісності та патріотичних почуттів засобами художнього слова. Поезіям Ю. Боршоша-Кум'ятського притаманні масштабність бачення світу й людини, філософічність, оживлення природи рідної землі, яка у творах поета динамічна, дзвінкоголоса, сповнена чарівними мелодіями, вражає багатством колористики, запаховими образами.

Опрацьовуючи поетичні твори Ю. Боршоша-Кум'ятського – "Гір зелених я дитина", "Гей, не є на світі краще", "Люблю тебе, рідний краю", "У Карпатах світає", "Гори мої Карпатські" – підводимо школярів до висновків: "мила та рідна хата", де кожен народився, і "та зелена долиночка, на якій бавився" ("Люблю тебе, рідний краю"); "не є на світі краще… так красненько та миленько, як в нашій полонині" ("Гей, не є на світі краще"). Якою б дорогою не повертався ліричний герой додому, він незмінно бачить перед собою веселу Верховину – Божий рай: зелені долиночки, високі гори, потоки срібнозвучні, бори зелененькі. Любов до рідного краю – це символ духовної краси людини. Такі поезії, впливаючи на дитину, міцно закарбовуються в пам'яті і сприяють зародженню глибинних високопатріотичних почуттів. І хоча в молодшому шкільному віці такий процес відбувається в основному на підсвідомому рівні, то в середньому шкільному віці яскраво простежується перехід їх в осмислену громадянську позицію дитини.

Із захопленням читають учні на уроках літератури рідного краю поезії Марійки Підгірянки "Зелена Верховина", "Моя земелько, ти ріднесенька", "Присяга", "А як була полонина". Школярі замислюються над тим, як шанобливо і з великою ніжністю та любов'ю авторка звертається до рідної землі: " Моя земелько ти ріднесенька/ Святе моє кохання,/ Для тебе була перша пісенька,/ Тобі буде й остання" ("Моя земелько, ти ріднесенька").

Читачам імпонують також герої п'єси-казки "В чужому пір'ю". При опрацюванні драматичного твору, учні з'ясовують проблемне питання "Яку людину уособлює образ Синички 1?" Важливо організувати діалоги: учень-учень, учень-педагог, учень-клас, стимулювати дискусію. Це сприятиме формуванню громадянської позиції учнів, у яких треба виховувати такі необхідно життєві риси, як незалежність думки, оптимізм, дієвість на благо рідного краю. Доцільно запропонувати учням обґрунтувати й прокоментувати висновки. Наприклад: "Цей твір надзвичайно актуальний у наш час. Адже багато людей у пошуках багатства, бездумно втрачають найважливіше і рідніше – рідну землю. Марійка Підгірянка вчить, як треба любити рідну землю,на якій ми народилися. Адже наша земля – наша берегиня і домівка, колиска і годувальниця".

Глибокий патріотизм і людяність пронизують інші поетичні твори знаних закарпатських митців слова, які запропоновані чинними програмами з літератури рідного краю [12; 13; 14]: С. Жупанина, Зореслава, Марусі Тисянської, Х. Керити, П. Скунця та ін. Особливо захоплюються учні красою рідної землі: "Нема в мене ні покоїв, ні пишної хати,/Лиш є в мене сині гори – високі Карпати!" (Маруся Тисянська –"Нема в мене…"); "У золоті горять Карпат верхів'я,/ Кришталем ясним дзвонить водоспад…/ Ще змалечку, ще змалечку хотів я/ Почути голос тих гірських принад" (Зореслав – "В полонині"); "Краю мій, зелений, величавий,/ Де на скелях – снігу валуни./ Темно-русі букові причали/ Кличуть моє серце з далини" (Х. Керита – "Краю мій"). Художній світ поетів Закарпаття вражає пристрасним захопленням нев'янучою красою рідної землі. Поетичні мініатюри збагачують духовний світ школярів, вчать помічати неповторність природи рідної землі, сприяють формуванню естетичного сприйняття світу природи, розвитку творчої уяви, осмисленню духовного зв'язку з рідною землею. В комплексі запропоновані твори покликані виховувати справжню любов до рідного краю.

Таким чином, для становлення громадянина-патріота рідної землі необхідно наповнити всі ланки навчально-виховного процесу змістом, який би відображав історію, мистецтво, культуру, символіку, природу рідного краю. Саме такий зміст забезпечуватиме формування в школярів почуття патріотизму, пошани до рідної землі, розвинутої духовної культури особистості, формування її інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності суспільства. Увесь комплекс виховного впливу, в якому активізовано етнокультурний потенціал Закарпаття, повинен бути нормою існування життя учня в родинному осередку та шкільній установі.

Список використаної літератури

1. Словник української мови: В 11 томах. – Т. VI. – К. : Видавництво "Наукова думка", 1975. – 832 с.
2. Філософський словник / за ред. В.І.Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доповн. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
3. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О.Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
4. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия. 1989. – 1632 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У/Гончаренко; [гол. ред. С.Головко]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Petit Larousse tn couleursse tn couletrs. − Paris: Librairie Larousse, 1980. – 851 p.
7. Гавлітіна Т.М. Національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу: автореф. дис. кандидата на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Т. М. Гавлітіна. – К., 2007. – 23 с.
8. Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641 "Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/4068.
9. Легенди нашого краю. – Ужгород : Карпати, 1972. – 216 с.
10. Гаврош О.Д. Легенди Срібної Русі / О.Д.Гаврош, Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2015. – 96 с.

11. Духнович О.В. Вибрані твори / Упорядкування, вступна стаття, підготовка текстів та примітки Д.М.Федаки. – Ужгород: Видавництво "Закарпаття", 2003. – 568 с.
12. Децик Г.Д. Програма з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття / Г.Д.Децик, Н.Й.Ребрик. – Ужгород : Гражда, 2007. – 28 с.
13. Марфинець Н.В. Вивчення літературного краєзнавства в 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття / Методичні рекомендації щодо реалізації змісту літературного краєзнавства в 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття / Н.В.Марфинець. – Ужгород, 2014. – 27 с.
14. Ходанич П.М. Література рідного краю: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-11 класи / П.М.Ходанич, Л.П.Ходанич, Т.Д.Гнаткович. – Ужгород: Гражда, 2015. – 36 с.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2016 р.

Марфинець Надежда
кандидат педагогических наук,
учитель украинского языка и литературы
Россошанская школа I-II степеней
Свалявского районного совета Закарпатской области, г. Свалява, Украина

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос патриотического воспитания учащихся на материале литературного краеведения. Уточнена сущность понятия "патриотизм" на основе анализа энциклопедической литературы. Выделены средства реализации – история, природа, литература, изобразительное искусство родного края. Представлено содержание тематических направлений: историко-культурного, фольклорно-художественного, поэтического. Охарактеризованы воспитательный потенциал поэтических, прозаических и художественных произведений родного края.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, литературно-краеведческая работа, средства реализации, любовь к родному краю.

Marfynets Nadiya
Candidate of Pedagogical Sciences
Teacher of the Ukrainian Language and Literature
Rososhanska secondary school stages I-II
Svalovskaya District Council of Transcarpathian region, Svaliava, Ukraine

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS ON THE MATERIAL OF LITERARY LOCAL HISTORY

On the basis of encyclopaedias, the essence of the concept of "patriotism" has been disclosed. It has been proved that the most important priority of national-patriotic education at the present stage is the formation of value attitude of the individual to the nation, homeland, state, nation. It has been shown that love for one's homeland is one of the defining features of every conscious citizen. The paper presents the means of implementation - the history, nature, literature, art native land. To carry out patriotic education means reasonably approximate local history literary contents directions as integral components of a comprehensive means of educational activities: historical and cultural, folk and artistic, poetic. In the context of the study concluded that the most effective means of educating patriotic feelings of the individual is fiction literature of the native land.

Key words: patriotism, patriotic education, literary and history work, means of implementation, the love of his native land.

УДК 364.2:159.943.2

Мільчевська Ганна Сергіївна
кандидат педагогічних наук
кафедра соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім.Б.Хмельницького, м.Мелітополь, Україна

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статті на основі аналізу наукової літератури та результатів дослідження розглядаються наукові підходи до проблеми самореалізації особистості. Уточнено зміст понять «самореалізація», «самопізнання», «самооцінка», «саморозвиток». Проаналізовано модель самоорганізації, яка включає в себе три основні блоки: когнітивний, практичний та корекційний. Визначено соціально-педагогічну структуру самореалізації особистості, яка містить три елементи: самопізнання, самооцінку та саморозвиток.

Ключові слова: самореалізація, самопізнання, самооцінка, саморозвиток, особистість.

Вступ. Проблема самореалізації є досить актуальною у соціально-педагогічній науці. Адже сучасні соціальні-економічні та політичні умови вимагають від особистості життєвої активності, здатності до самоствердження та саморозвитку, вміння використовувати свої можливості та здібності у різних ситуаціях життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітним аспектам проблеми самореалізації особистості присвячені праці вітчизняних і зарубіжних учених. Так, вітчизняні науковці Н. Громова, Н. Комісаренко, Л. Левченко, В. Муляр та інші розглядають самореалізацію особистості як соціальний процес, який включає в себе творчий потенціал, культуру і свободу особистості; дослідники О. Баришева, Н. Борисова, Ж. Воронцова, В. Зарицька, А. Ковальова, А. Мудрик та інші розкривають особливості самореалізації та можливі напрями діяльності старшокласників. Учені-класики західноєвропейської та американської психологічної науки (А. Маслоу, Е. Фромм, К. Юнг та ін.) обгрунтовують потребу в самореалізації як базову потребу особистості.

Метою статті є аналіз наукових підходів до проблеми самореалізації особистості.

Виклад основного матеріалу. Як відзначає Л. Коростильова, термін «самореалізація» (self-realization) вводиться до Словника з філософії та психології, виданому в 1902 р. в Лондоні і трактується як «здійснення можливостей розвитку Я» [1, с. 8].

В свою чергу, вітчизняний науковець Л. Левченко визначає самореалізацію як фундаментальну і найвищу потребу підростаючого покоління. На практиці процес самореалізації вчена трактує як «послідовні акти самопізнання, самооцінки, прояву творчої активності, самостійності, самовираження – обов'язково на просторі справді творчої, дослідницької роботи, обраної добровільно» [2, с.43].

Цікавою є позиція Ж. Воронцової, яка розглядає самореалізацію в системі потреб особистості та визначає її як «процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності» [3, с.58].

Досить вагомими є погляди С. Гармаш, яка стверджує, що самореалізація посідає певне місце в системі потреб особистості і виступає для неї сенсожиттєвим процесом. Тому самореалізацію особистості слід розглядати як «свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності, який розгортається під дією суперечностей між «Я»-ідеалом і «Я»-реальністю, і має різні рівні свого становлення і розвитку» [4, с.58-70].

Зокрема вітчизняний вчений І. Краснощок, передбачає, що людина в процесі самореалізації усвідомлює те, чим вона володіє та чого вона хотіла б досягти, а також робить вибір практичних дій для втілення свого досвіду в реальну дійсність [5, с.12].

Водночас, В. Зарицька, самореалізацію особистості розглядає як «процес і результат застосування особистістю у повсякденному житті і праці набутих компетенцій, удосконалення і розвиток їх включенням у творчу особистісно значущу діяльність і отримання від неї не тільки користі для себе і для інших, а й внутрішнього задоволення» [6, с.18].

Досліджуючи специфіку самореалізації особистості, вітчизняний філософ І. Чхеайло зазначає, що шлях людини до себе передбачає єдність пізнання і практики. На думку вченої, самореалізація особистості – це «всебічна актуалізація внутрішньобуттєвого потенціалу людини у тій чи іншій сфері соціальної діяльності з користю для себе та в інтересах навколишнього середовища і суспільства» [7, с.34].

Заслуговує на увагу структурно-функціональна модель самореалізації, яку запропонувала зарубіжний науковець Л. Коростильова, де автор виокремлює три основні блоки («хочу», «можу», «потрібно»), які за умови правильного співвідношення стають запорукою успішної самореалізації. Блок «хочу» містить бажання, інтереси, прагнення, що спонукають людину до активної діяльності, тим самим демонструючи можливості самореалізації. Блок «можу» передбачає самопізнання людиною своїх можливостей та адекватне самооцінювання. Якщо особистість здатна усвідомити свої реальні здібності та якості, то уявлення своїх можливостей буде адекватним. Блок «потрібно» сприяє самоорганізації та саморегуляції особистості, а також визначає соціальний запит стосовно людини. Цей блок охоплює поняття свободи та контролю, в свою чергу контроль поділяється на самоконтроль та соціальний контроль [1, с.58].

Важливим для нашого дослідження є педагогічні ідеї А. Мудрика, який розглядає самореалізацію як «реалізацію людиною активності у значущих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин» [8, с.26].

© Мільчевська Г.С.

Зокрема науковець О. Румянцева визначає самореалізацію як основний життєвий процес особистості, в якому людина розкриває свої здібності та можливості за допомогою реалізації своїх цілей та прагнень в життя. Автор вважає основним внутрішнім критерієм самореалізації – активність особистості в реалізації життєвих установ. Вона визначає три рівні аналізу проблеми самореалізації особистості, а саме: філософський, соціологічний та психологічний [9, с.19].

В свою чергу, сучасним ученим Г. Нестеренко розроблено модель самоорганізації, яка включає в себе три основні блоки: когнітивний, практичний та корекційний. Складові когнітивного блоку (самоспостереження, самопізнання, самоусвідомлення, самовизначення) відповідають на питання «що я можу знати?» та допомагають особистості усвідомити свої можливості і здібності, а вже через самоідентифікацію прийти до самовизначення, тобто з'ясування своєї життєвої позиції. Практичний блок представляє собою сукупність процесів самовповноваження, самопрограмування, самовдосконалення, самоактуалізації та самореалізації, які допомагають особистості впорядкувати отримані знання та відповісти на питання «що я мушу робити?». На основі аналізу цих процесів, людина здійснює свідомий життєвий вибір, ставить перед собою певні цілі та окреслює шляхи їх досягнення. Корекційний блок моделі самоорганізації включає в себе наступні процеси: самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, самоврядування, які дають відповідь на питання «на що я можу сподіватися?» [10, с.83].

Важливим для нашого дослідження є вчення відомого американського психолога та філософа А. Маслоу [11], який розробив оригінальну концепцію самореалізації (автор використовував термін «самоактуалізація») та дослідив сутнісні характеристики цього явища. На думку вченого, всі самоактуалізовані люди залучені до якоїсь справи, вони віддані цьому процесу і це є для них свого роду призначенням.

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури та педагогічних досліджень ми виокремлюємо такі основні підходи щодо вивчення проблеми особистісної самореалізації:

1. Самореалізація особистості розглядається в контексті самопізнання та саморозвитку (Ж. Воронцова, Г. Гандзілевська, С. Гармаш, П. Горностай, І. Краснощок, Л. Левченко, В. Муляр, О. Савчук, Н. Юхименко).

2. Особистісна самореалізація досліджується в аспекті застосування людиною своїх здібностей та можливостей в процесі життєдіяльності для досягнення певного результату (В. Демиденко, В. Зарицька, А. Ковальова, Є. Карпова, Л. Користильова, Т. Логвиненко, І. Чхеайло, В. Ягупов).

3. Специфіка особистісної самореалізація вивчається з позиції прояву соціальної активності та перманентного стану високорозвиненої особистості (В. Гупаловська, Г. Коджаспірова, А. Мудрик, Л. Петько, О. Румянцева).

4. Самореалізація трактується як осягнення життєвого призначення (В. Доній, Г. Несен, Г. Нестеренко, Л. Сохань, М. Чапка).

Вважаємо за доцільно визначити наступну структуру самореалізації особистості (рис. 1.1).

Рис. 1.1. Структура самореалізації особистості старшого підлітка

Отже, аналіз наукових підходів до проблеми самореалізації дозволив виявити, що особистість умовно проходить три сходинки в процесі самореалізації: самопізнання, самооцінка та саморозвиток. Самопізнання передбачає дослідження людиною самої себе, вивчення своїх здібностей та можливостей. В свою чергу, самооцінка допомагає особистості визнати важливість та значимість своєї особистості, оцінити свої переваги та недоліки. На основі самопізнання та самооцінки особистість починає втілювати свої плани та задуми у життя – розпочинається процес саморозвитку. Особистість, що реалізовує свої задуми одночасно і самовдосконалюється. Так, самовдосконалення вважають найвищою формою усвідомленого саморозвитку.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Самореалізація носить комплексний міждисциплінарний характер, тому що вивчається на перехресті різних наук, і ми визначаємо це поняття так: особистісна самореалізація старшого підлітка − це сукупність процесів самопізнання, самооцінки, саморозвитку, метою яких є розкриття здібностей, можливостей, якостей особистості і як результат − втілення їх у життя для отримання позитивного та корисного результату для себе і соціуму в цілому.

Список використаної літератури

1. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А.Коростылева. – СПб: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
2. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково- дослідницькій діяльності шкіл нового типу: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Левченко Людмила Степанівна; Сумський держ. педагогічний ін-т ім. А.С.Макаренка. – Суми, 1999. – 211 с.
3. Воронцова Ж.В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.09 «теорія навчання» / Воронцова Жанна Вадимівна; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2007. – 243 с.
4. Гармаш С.А. Педагогічні умови самореалізації особистості старшокласника у позакласній виховній роботі: дис.

...канд. пед. наук : 13.00.07 / Гармаш Світлана Анатоліївна; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 245 с.
5. Краснощок І.П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ...канд. пед. наук, спец.: 13.00.07 «теорія та методика виховання» / Краснощок Інна Петрівна; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2002. – 214 с.
6. Зарицька В. В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації: дис. ... канд. психол. наук, спец.: 13.00.07 «теорія та методика виховання» / Зарицька Валентина Василівна; Гуманітарний ун-т «Запорізький ін-т держ. та муніципального управління». – Запоріжжя, 2006. – 209 с.
7. Чхеайло І. І. Самореалізація особи (соціально- філософський аналіз): дис. ... канд. філос. наук, спец.: 09.00.03 «соціальна філософія» / Чхеайло Ірина Іванівна; Харківський військовий ун-т. – Х., 2000. – 181 с.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учебн. для студ. высш. учеб. зав. / А.В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с .
9. Румянцева О.М. Ценностные ориентации как фактор самореализации личности в спорте: дис. …канд. псих. наук : 19.00.01 / Румянцева Ольга Михайловна; Российская госуд. акад. физ. культ. – Москва, 2001. – 174 с.
10. Нестеренко Г. О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства : дис. ... канд. філос. наук, спец.: 09.00.03 «соціальна філософія» / Нестеренко Галина Олегівна; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 2002. – 201 с.
11. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In: Challenges of Humanistic Psychology. − NY., 1967.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2016 р.

Мильчевская Анна
кандидат педагогических наук
кафедра социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования
Мелитопольский государственный педагогический университет
им.Б.Хмельницкого, Мелитополь, Украина

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье на основе анализа научной литературы и результатов исследования рассматриваются научные подходы к проблеме самореализации личности. Уточнено содержание понятий «самореализация», «самопознания», «самооценка», «саморазвитие». Проанализирована модель самоорганизации, которая включает в себя три основных блока: когнитивный, практический и коррекционный. Определена социально-педагогическая структура самореализации личности, которая содержит три элемента: самопознание, самооценку и саморазвитие.

Ключевые слова: самореализация, самопознание, самооценка, саморазвитие, личность.

Milchevska Anna
Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Social Work, Social Pedagogy and Pre-school Education
Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnitsky,
Melitopol, Ukraine

PERSONAL SELF-REALIZATION AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

The article reveals the peculiarities of such terms as «self-realization», «self-knowledge», «self-realization», «self-esteem», «self-development». Based on the analysis of pedagogical, psychological and philosophical literary sources, the author gives a deep insight into the definitions and structure of these terms. The article also defines the main scientific approaches to the issue of self-realization. The author tries to circle out the socio-educational structure of self-realization that contains three elements: self-knowledge, self-esteem and self-development. So, self-knowledge involves the study of oneself, understanding one's abilities and opportunities. This process can be realized through introspection, self-analysis, self-awareness and self-determination. From the other hand, self-esteem helps the individual to recognize the importance and significance of his personality, to assess his strengths and weaknesses. Based on self-knowledge and self-identity the self-development process starts.

Key words: self-realization, self-knowledge, self-esteem, self-development, personality.

УДК 37.07:005.1

Місько Наталія Валентинівна
аспірант, кафедра державної служби, адміністрування та управління
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м.Старобільск, Україна

МЕТОДОЛОГІЯ МОДЕЛЮВАННЯ НАУКОВОГО ТЕЗАУРУСУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Анотація. Актуальність дослідження проблеми висвітленої у статті полягає у необхідності формування, розвитку та впорядкування наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою, як окремої галузі педагогіки. На основі глибокого аналізу науково-педагогічної літератури авторка обґрунтовує основні методологічні підходи та принципи моделювання наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою. Перспективи подальшого дослідження цієї проблеми пов'язані зі створенням на основі обґрунтованої методології та принципів, тезаурусу (словника, довідника) термінів і понять вітчизняної теорії управління освітою.

Ключові слова: методологія, принципи, тезаурус, управління, освіта.

Вступ. Виокремлення управління освітою як наукової галузі вимагає формування, розвитку та впорядкування відповідного понятійного апарату. Багато термінів цієї галузі мають іншомовне походження, що передбачає необхідність вивчення особливостей їх використання у сфері управління освітою в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми управлінської діяльності в освіті досліджували О. Адаменко, К. Бабанський, В. Бегей, Є. Березняк, В. Бондар, О. Василенко, Л. Даниленко, А. Єрмола, В. Звєрєва, Г. Капто, О. Касьянова, Ю. Конаржевський, Б. Коротяєв, В. Лазарев, В. Пікельна, П. Третьяков, Є. Хриков та ін.

Дослідженню проблем тезаурусу присвячені роботи таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як В. Демченко, М. Епштейн, О. Збанацька, С. Клепко, А. Костина, Вал. Луков та Вл. Луков, Т. Маркарова, Сандра К. Роу і Алан Р. Томас, С. Сисоєва, І. Соколова, М. Чурсін та ін.

Але, незважаючи на це, слід констатувати, що комплексні, системні дослідження проблеми розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою в Україні не проводились.

Отже, недостатня теоретична розробленість зазначеної проблеми, її теоретична та практична значущість спричинили необхідність здійснення аналізу розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою.

Мета статті – визначити основні методологічні підходи та принципи моделювання наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою.

Виклад основного матеріалу. Вперше термін «тезаурус» використав флорентійський учений Брунето Латіні у заголовку до систематизованої енциклопедії, назвавши свою працю «Книга про скарб», що відповідало семантиці поняття «тезаурус» — скарбниця, багатство [6].

Термін «тезаурус» є науково актуальним та достатньо усталеним у педагогіці, він широко використовується в науково-педагогічній літературі, але, незважаючи на це, до теперішнього часу, ще немає однозначного і загальноприйнятого визначення цього поняття.

Аналіз різних літературних джерел з проблематики дослідження, дозволив нам виділити три смислові групи визначень поняття «тезаурус»: перша група - «словникова», головні одиниці-ознаки: тезаурус – це система (спеціально організована система слів та виразів); тезаурус – це зв'язки (організація тезаурусу передбачає наявність семантичних зв'язків – прямих і зворотних між його смисловими елементами); тезаурус – це одномовний словник; друга група - «інформаційно-пошукова», головні одиниці-ознаки: тезаурус – це система; тезаурус – це зв'язки між лексичними одиницями дискрепторної (інформаційно-пошукової) мови; тезаурус – це система зв'язків між елементами інформаційно-пошукової та природної мови; тезаурус – компонент інформаційно-педагогічного середовища або програмного забезпечення взагалі; тезаурус – це одномовний словник; третя група – «знанієва», головні одиниці-ознаки: тезаурус – складна система понять, знань; тезаурус – зв'язки між поняттями якої-небудь області знань; тезаурус – зв'язки між різними областями знань; тезаурус – компонент уявлення людини; тезаурус – необов'язково одномовний словник.

У першій смисловій групі тезаурус розглядається як тип побудови одномовного словника. У другій тезаурус представляє собою основу функціонування інформаційно-педагогічного середовища, інформаційно-пошукової мови. Третя група розглядає тезаурус як систему уявлень, знань людини про оточуючий світ або окремих його областей.

У нашому дослідженні поняття «тезаурус вітчизняної теорії управління освітою» ми розглядаємо у широкому та вузькому розумінні. У широкому розумінні, як складну, відкриту, упорядковану, ієрархічну систему категорій, понять, термінів, які є основою вихідних положень вітчизняної теорії управління освітою. У вузькому, як універсальну модель терміносистеми теорії управління освітою (тезаурус – словник основних термінів вітчизняної теорії управління освітою).

О. Петунін зазначає, що для педагогічних досліджень, які мають достатньо високий рівень загальності, поняття «тезаурус» потребує розгляду в категоріях діалектики: (1) всезагальне представляє тезаурус як єдине світове багатство; (2) загальне – тезауруси наук, які входять до предметних областей; (3) особливе – тезауруси навчальних дисциплін; (4) одиничне – тезаурус особистості в освітньому процесі [2, с.51].

В результаті наукових досліджень, проведених В. Богословським, Н. Бордовською, В. Ізвозчіковим, Л. Монаховою, О. Шиловою та іншими науковцями

© Місько Н.В.

в категоріях діалектики виділені і обґрунтовані рівні уявлення поняття «тезаурус»: категоріальний рівень - картина світу, виражена в поняттях і зв'язках між ними; конкретно-науковий рівень - синтаксично детермінований, відкритий інформаційний базис певної наукової області, семантично структурований у відповідності з наявними на даний момент специфічними для неї відносинами; рівень навчальної дисципліни – логічно замкнута підмножина відповідного наукового тезаурусу, призначеного для засвоєння його людиною, яка навчається з метою успішного орієнтування та функціонування в аналізованій предметній області; особистісний рівень - привласнення людиною, яка навчається запасу активно використовуваних знань, умінь, навичок і т.п., який актуалізується під впливом певних умов [2].

С. Сисоєва, І. Соколова у своїх дослідженнях виходять з того, що тезаурус характеризується системною цілісністю і процесуальною неперервністю в органічній єдності загального, особливого, індивідуального та специфічно-предметного. Як загальне – тезаурус розглядається як єдина картина світу, що відображена в поняттях та зв'язках між ними. Це так званий категоріальний рівень презентації тезауруса. Рівень особливого відображає тезауруси знань, що входять в предметні площини. По суті йдеться про синтаксично-детермінований відкритий інформаційний базис певної галузі науки, семантично структурований відповідно до специфічних для неї відносин, що є усталеними в науці або склалися на початок дослідження проблеми. На індивідуальному (особистісному) рівні тезаурус є, по суті, сукупністю системних знань одного окремого індивіда або групи суб'єктів, відображений певним чином в його або їх свідомості [3].

Створення адекватного і відкритого для поповнення і розвитку тезауруса, як правило, відбувається на основі моделювання предметної області. Застосовувані в цьому випадку моделі являють собою структурно-логічні схеми функціонально взаємозалежної системи об'єктів тієї чи іншої предметної області. Вважається, що тезаурус буде в цілому визначено, якщо будуть задані його морфологія, ієрархія і взаємозв'язки понятійних структур (ядер) [7].

Аналіз науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дозволив нам виділити три основні етапи моделювання наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою. Перший етап - моделювання предметного поля (предметної області) вітчизняної теорії управління освітою, другий етап – перетворення отриманої моделі предметного поля вітчизняної теорії управління освітою на модель тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою, третій етап − наповнення моделі тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою конкретним змістом у вигляді словника (довідника) термінів і понять.

Побудова (створення) тезаурусного поля будь-якого досліджуваного процесу, в тому числі і педагогічного, - це структурування і візуалізація наявної бази даних, представленої в систематизованих блоках (фасетах) [1]. Створення тезаурусного поля надає можливість дослідникові систематизувати вже наявну інформацію і структурувати спектр подальшого інформаційного, пізнавального або дослідницького пошуку [2].

При складанні тезаурусних полів необхідно використовувати основні закономірності візуальної подачі текстового матеріалу: зчитування інформації відбувається «зліва – направо», «зверху – вниз»; грамотне розташування елементів один до одного за значимістю має співвідноситися як «ближче – далі», «вище – нижче», «минуле – теперішнє – майбутнє», «центр – периферія», «фокус – перспектива»; кольори, графічні символи, коди і шифри, які відображають ієрархічні взаємозв'язки елементів що входять в тезаурус, здійснюють безпосередній вплив на ефективність сприйняття і запам'ятовування [1].

Отже, спираючись на вищезазначені теоретичні положення, розглядаючи тезаурус у категоріях діалектики, у нашому дослідженні ми виходили з того, що науковий тезаурус вітчизняної теорії управління освітою характеризується системною цілісністю і процесуальною неперервністю в органічній єдності загального, особливого та одиничного.

Враховуючі вищезазначене, пропонуємо власну модель наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою, яка представлена у таблиці 1.

На нашу думку, представлена модель наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою відображає середовище і саму людину, як системи, що постійно оновлюються і доповнюються.

Тезаурус як особистісне утворення, з одного боку, відрізняється динамічністю, мінливістю, пов'язаними з тими перетвореннями, які відбуваються в процесі управлінської діяльності, сприяє особистісному присвоєнню необхідної інформації, знань і досвіду, виконує організуючу, керуючу і стимулюючу роль. З іншого боку, тезаурус постійно збагачується, вдосконалюється у зв'язку з розвитком самої сфери управління освітою.

При наповненні вищезазначеної моделі наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою конкретним змістом у вигляді словника (довідника) термінів і понять, на нашу думку, доцільно спиратися на систему принципів відбору та класифікації понять у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти обґрунтовану С. Сисоєвою та І. Соколовою [5].

Отже, враховуючи міждисциплінарний характер такого феномену, як науковий тезаурус вітчизняної теорії управління освітою, нами виділені такі принципи відбору і класифікації понять, як: історизму, системності, цілісності, автономності, антропологічний, онтологічний, діалогічності, самопізнання, креативності, фрактальності, тезаурусного моделювання понять [4].

Висновки. Упорядкування понятійної системи вітчизняної теорії управління освітою пов'язано зі структуризацією її предмету. В процесі наукового дослідження відбувається тезаурусне моделювання знань, визначення і класифікація базових понять, що скорельовані на розробку моделі нового наукового знання в предметній площині вітчизняної теорії управління освітою. Науковий тезаурус вітчизняної теорії управління освітою є моделлю знань, що є проекцією на реальні процеси управління освітою. Перспективи подальшого дослідження висвітленої у статті проблеми пов'язані зі створенням на основі обґрунтованої методології та принципів тезаурусу (словника, довідника) термінів і понять вітчизняної теорії управління освітою.

Таблиця 1.

Модель наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою

I. Загальний (категоріальний) рівень тезаурусу
1.1. Управління
1.2. Об'єкт
1.3. Суб'єкт
1.4. Освіта
1.5. Закономірності
1.6. Принципи
1.7. Система
1.8. Структура
1.9. Середовище
1.10. Діяльність
1.11. Цикл
1.12. Функції
1.13. Процес
1.14. Планування
1.15. Організація
1.16. Контроль
1.17. Регулювання
1.18. Метод
1.19. Культура
1.20. Якість
II. Особливий (конкретно-науковий) рівень тезаурусу
2.1. Поняття, які характеризують розвиток вітчизняної теорії управління освітою
2.2. Поняття пов'язані з суб'єктами управління освітою та їх діяльністю
2.3. Поняття пов'язані з типами освітніх установ та їх підрозділами
2.4. Поняття пов'язані з методичною роботою та контрольно-аналітичною діяльністю
2.5. Поняття пов'язані з плануванням роботи навчального закладу
2.6. Поняття пов'язані з кадровою роботою
2.7. Поняття пов'язані з роботою з батьками
2.8. Поняття пов'язані з завданнями управлінської діяльності
2.9. Поняття пов'язані з психологічними аспектами управління
2.10. Поняття пов'язані з обладнанням навчальних закладів
III. Одиничний (особистісний) рівень тезаурусу
Сукупність системних, концептуалізованих знань суб'єктів управління навчальними закладами (окремого індивіда або групи суб'єктів)

Список використаної літератури

1. Губанова М. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика подготовки учителя: монография / М.И.Губанова; Изд-во ГОУ»КРИРПО». – Кемерово, 2002. – 125 с.
2. Петунин О. Тезаурус как методологическое основание для конструирования тезаурусного поля педагогической проблемы / Олег Петунин // Знание. Понимание. Умение. – 2008. − № 4. – С.50-53.
3. Сисоєва С.О. Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки / С.О.Сисоєва, І.В.Соколова // Освітологія: витоки наукового напряму: Монографія / За ред. В.О.Огнев'юка; Авт. кол.: В.О.Огнев'юк, С.О.Сисоєва, Л.Л.Хоружа, І.В.Соколова, О.М.Кузьменко, О.О.Мороз. – К.: ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.
4. Сисоєва С. Методологія формування тезаурусу наукового дослідження неперервної професійної освіти / С.Сисоєва, І.Соколова // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І.Сипченка]. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – Вип. LV. − Ч. І. – С.3-16
5. Сисоєва С.О. Принципи відбору та класифікації понять у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / С.О.Сисоєва, І.В.Соколова // Освітологія: витоки наукового напряму: Монографія / За ред. В.О.Огнев'юка; Авт. кол.: В.О.Огнев'юк, С.О.Сисоєва, Л.Л.Хоружа, І.В.Соколова, О.М.Кузьменко, О.О.Мороз. – К.: ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.
6. Тур О. Теоретичні передумови тезаурусного опису термінології / О. Тур // Вісник ХДАК. – 2014. – Випуск 45. – С. 14-20.
7. Тюнников Ю. Методологические вопросы формирования тезауруса проектирования содержания ДПО / Юрий Станиславович Тюнников // Вестник СГУТиКД. – 2011. − № 3(17). – С.142-153.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф. Хриков Є.М.

Мисько Наталья
аспирант, кафедра государственной службы, администрирования и управления,
ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», Старобельск, Украина

МЕТОДОЛОГИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ НАУЧНОГО ТЕЗАУРУСА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Актуальность исследования проблемы освещенной в статье заключается в необходимости формирования, развития и упорядочения научного тезауруса отечественной теории управления образованием, как отдельной области педагогики. На основе глубокого анализа научно-педагогической литературы автор обосновывает основные методологические подходы и принципы моделирования научного тезауруса отечественной теории управления образованием. Перспективы дальнейшего исследования этой проблемы связаны с созданием на основе обоснованной методологии и принципов, тезауруса (словаря, справочника) терминов и понятий отечественной теории управления образованием.

Ключевые слова: методология, принципы, тезаурус, управление, образование.

Misko Natalia
Graduate Student, Department of Civil Service Administration and Management
State Establishment «Luhansk National University named after Taras Shevchenko», Starobilsk, Ukraine

METHODOLOGY OF MODELING THE SCIENTIFIC THESAURUS OF HOME EDUCATION MANAGEMENT THEORY

Relevance of the research problems highlighted in the article has been grounded as the need to create, develop and organize scientific theory thesaurus of national education management as a separate branch of pedagogy. Based on profound analysis of scientific and educational literature the author has substantiated the basic methodological approaches and principles of modeling scientific thesaurus of national education management theory. The model of scientific thesaurus of national education management theory has been presented in the article reflecting the environment and the person as a system that is constantly updated and supplemented. The conceptual system of national education management theory due to the structuring of the subject has been provided. In the process of research of thesaurus the knowledge modeling, identification and classification of basic concepts are correlated to the development of new models of scientific knowledge in the subject plane theory of national education management. Science Thesaurus of national education management theory is a model of knowledge that is the projection of the actual processes of educational management.

Key words: methodology, principles, thesaurus management, education

УДК 378.013

Назарук Віктор Львович
кандидат педагогічних наук
кафедра фізичної реабілітації здоров'я людини та фізичного виховання
Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського
м.Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті висвітлені поняття «технологія», «педагогічна технологія»,«здоров'язбережуваль на технологія». Проаналізовано ефективність застосування у вищому медичному навчальному закладі технології проведення занять з фізичного виховання в природних умовах татехнології емоційної підтримки майбутніх лікарів (на основі використання музики на заняттях з фізичного виховання). Упровадження окреслених здоров'язбережувальних технологій в процес фізичного виховання майбутніх лікарів сприяло формуванню у них культури здоров'я.

Ключові слова: технології, педагогічні технології,здоров'язбережувальні технології, майбутні лікарі, фізичне виховання.

Вступ. Для реалізації основних професійних функцій (діагностики, лікування та профілактики захворювань) крім фундаментальної медичної підготовки, ґрунтовних професійних знань, належного практичного досвіду майбутньому лікарю необхідний достатній рівень здоров'язбереження який відбувається на засадах сформованої культури здоров'я. Це зумовлено тим, що професійна діяльність медичного працівника потребує значних фізичних і психічних навантажень, великої концентрації уваги, пам'яті та спостережливості. Як зазначає низка науковців [1; 2; 4] цього можна досягнути за допомогою правильного застосування *здоров'язбережувальних технологій*(ЗТ) у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що науковці досліджують різні аспекти здоров'я, використовуючи різноманітні технології. Зокрема, педагогічні здоров'язбережувальні технології в системі підготовки фахівців вищої школи досліджували А. Мітяева [1] та Ю. Палічук [2]; здоров'язбережувальні освітні технології вивчав Н. Смірнов [3], проте характеристиці здоров'язбережувальних технологій у підготовці майбутніх лікарів не було приділено належної уваги.

Метою статті є висвітлення нових здоров'язбережувальних технологій, які ефективно можна застосувати у процесі фізичного виховання майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу. Термін «технологія» в педагогічну науку введений з виробництва, де визначається як сукупність методів впливу знаряддями праці на фізичні, хімічні й інші властивості предмета праці. Технологія розглядається як система приписів, алгоритмів для виконання дослідницької та практичної діяльності. На відміну від методик (дослідження, навчання, виховання) технологія містить чітко й однозначно задані цілі, передбачає можливість об'єктивних, поетапних і підсумкових змін досягнутих результатів. У сучасних умовах розвитку суспільства технологічність стає вирішальною характеристикою організації навчально-пізнавальної діяльності студента та передбачає перехід на якісно новий ступінь його професійної підготовки [2, с.38].

Термін «педагогічна технологія» зародився більше трьох десятиліть тому в США і спочатку співвідносився з ідеєю технізації навчального процесу, прихильники якої вбачали в якості основного способу підвищення ефективності навчального процесу широке використання технічних засобів навчання. В останні роки в багатьох наукових дослідженнях, присвячених педагогічним технологіям, виявляється її нове розуміння. Воно полягає у тому, що педагогічна технологія це не лише використання технічних засобів навчання, але й виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність [2; 4;5].

Зокрема В. Чайка педагогічні технології розглядає, як комплексний інтегративний процес, який охоплює усіх його учасників та містить ідеї, засоби, способи і методи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань [5,с.290-291].Ю. Палічук зазначає, що у педагогічній технології «важливе значення має зворотній зв'язок, що забезпечує можливість контролювати навчальні досягнення студентів, коригувати окремі методи і прийоми, які становлять основу технологічного процесу» [2,с.42].

Так, Л. Тіхомірова стверджує, що важливість і значущість будь-якої технології полягає в тому на скільки вона є здоров'язбережувальною. Дослідниця розглядає здоров'язбережувальні технології не як самостійні, а як необхідну умову та якісну характеристику освітніх технологій [4]. Поділяє ці погляди й А. Мітяева, яка поняття «здоров'язбережувальні освітні технології» визначає, як поєднання методів, прийомів і принципів, педагогічної роботи, які доповнюючи традиційні технології навчально-виховного процесу, наділяють його ознаками здоров'язбереження [1, с.100]. На думку Ю. Палічука, здоров'язбережувальна технологія містить у собі сприятливі умови навчання студента у вищому навчальному закладі, що передбачають відсутність стресу, адекватність вимог і методик навчання та виховання, їх раціональну організацію [2,с.69]. Н. Смирнов здоров'язбережувальні технології визначає, як систему психолого-педагогічних та організаційних методів, прийомів і технологій, спрямованих на охорону і зміцнення здоров'я студентів, форму-

© Назарук В.Л.

вання в них культури здоров'я [3].

Н. Смирнов пропонує таку класифікацію здоров'язбережувальних технологій: здоров'язбережувальні освітні технології, фізкультурно-оздоровчі, медико-гігієнічні та екологічні здоров'язбережувальні технології, технології забезпечення безпеки життєдіяльності [3,с.21].

Ми погоджуємось із думкою Ю. Палічука про те, що концептуально обгрунтована здоров'язбережувальна технологія – є перспективним напрямом і надійним фундаментом для формування нового погляду на систему вищої освіти [2, с.51-52].Незважаючи на наявність великої кількості визначень поняття «здоров'язбережувальні технології», науковці єдині у своєму баченні цього феномену, як одного із важливих напрямів покращення здоров'я студентської молоді в процесі підготовки майбутніх фахівців. Враховуючи значний інтерес з боку науковців та актуальність проблеми використання здоров'язбережувальних технологій, у нашому дослідженні використовувалися наступні ЗТ:

– *технологія проведення занять з фізичного виховання в природних умовах* (парк, лісосмуга, берег річки чи озера). Заняття з фізичного виховання (як і інші форми занять фізичними вправами) часто називають заняттями здоров'я, коли ж вони проводяться на свіжому повітрі та в природних умовах, їх оздоровчий вплив підвищується в декілька разів.

Доцільність проведення занять з фізичного виховання в природних умовах полягає в тому, що:

– знання, вміння і навички здобуті на таких заняттях можна використовувати для самовдосконалення, у побуті, військовій справі, для самозахисту та виживання в екстремальних умовах природного та соціального середовища;
– вони забезпечують всебічний і гармонійний розвиток особистості на основі комплексного вирішення завдань фізичного, екологічного, валеологічного, естетичного та морального виховання;
– такі заняття створюють можливість комплексного поєднання фізичних вправ, природних сил та гігієнічних факторів як засобів фізичного виховання;
– через свою простоту та доступність створюють найкращі умови для використання природних засобів фізичного виховання для формування культури здоров'я майбутніх лікарів;
– поєднання фізичних прав з дією температурного подразника та свіжого повітря, сприятливо впливає на терморегуляційні механізми центральної нервової системи;
– майбутні лікарі мають змогу максимально ефективно використовувати будь-які засоби наявні в природних умовах, що позбавить їх можливості знаходити виправдання власної бездіяльності.

Ще одним позитивним моментом дії занять з фізичного виховання в природних умовах є те, що часто лікарю доводиться виконувати свій професійний обов'язок у різних умовах: кліматичних, географічних, стихійних лих, збройних конфліктів тощо. І тому важливо, щоб його організм крім стресових чинників психологічного характеру, які пов'язані із професійною діяльністю був максимально пристосований та адаптований до різного роду природних факторів.

– *технологія емоційної підтримки майбутніх лікарів (на основі використання музики на заняттях з фізичного виховання)*. Спеціальні фізіологічні дослідження виявили позитивний вплив музики на нервову, серцево-судинну, дихальну, імунну та інші системи організму людини. Виконання фізичних вправ під музику привчало майбутніх лікарів до відчуття музичного ритму, такту, розміру, висоти звуків та форм музичних композицій. Переконані, що хороше засвоєння цих музичних елементів значно допоможе майбутніми лікарями і в їхній професійній діяльності, а саме:

– вимірювати частоту серцевих скорочень та встановлювати відсутність чи наявність брадикардії та тахікардії;
– вимірювати артеріальний тиск і прослуховувати слабкі удари;
– прослуховувати за допомогою фонендоскопа та діагностувати трахеїти, бронхіти і запалення легень;
– точно діагностувати звуки, отримані при застосуванні методу перкусії людського тіла тощо.
– Проведення фізичних вправ під музику забезпечувало підвищення ефективності педагогічного процесу, а саме:
– створювало для викладача хорошу можливість уважно спостерігати за студентами в процесі їх фізичної активності;
– надавало можливість навчати та контролювати їх правильне дихання і техніку виконання рухів;
– сприяло тому, що з боку викладача вчасно робились зауваження щодо правильності виконання фізичних вправ.

У залежності від змісту занять фізичного виховання ми використовували музику як:

– елемент супроводу рухової діяльності (ведення м'яча та виконання штрафних кидків у баскетболі, індивідуальне володіння м'ячем та виконання подач у волейболі);
– музичний фон під час виконання фізичних вправ (проведення естафет, рухливих ігор, вправ на розслаблення та відновлення працездатності);
– як засіб, безпосередньо пов'язаний з рухом виконання під музику різних танцювальних і гімнастичних вправ.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки.** Зважаючи на актуальність досліджуваної проблеми, слід зазначити, що впровадження здоров'язбережувальних технологій в процес фізичного виховання майбутніх лікарів сприятиме формуванню у них культури здоров'я. Показниками цього процесу є: піднесення емоційного стану студентів, більш якісне виконання ними фізичних вправ, підвищення їхньої рухової активності, розвиток почуття краси і естетики, формування інтеграційних зв'язків та ін.

Список використаної літератури

1. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / А.М.Митяева. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
2. Палічук Ю.І. Педагогічні здоров'язбережувальні технології в системі підготовки фахівців економічного профілю: дис.

… канд. пед. наук: 13.00.04 / Палічук Юрій Іванович. – Тернопіль, 2011. – 215 с.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К.Смирнов. – 2-е изд. – М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.
4. Тихомирова Л.Ф.Теоретико-методологическиеосновы здоровьесберегающей педагогики: монография / Л.Ф.Тихомирова; под ред. М.И.Рожкова. –Ярославль, 2004. – 240 с.
5. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. [для студ. вищихнавч. закладів] / В.М.Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 240 с.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.

Назарук Виктор
кандидат педагогических наук
кафедра физической реабилитации здоров'я человека и физического воспитания
Тернопольский государственный медицинский университет имени И.Я.Горбачевского, Тернополь, Украина

ОСОБЕНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

В статье рассмотрены понятия «технология», «педагогическая технология», «здоровьесберегающая технология». Проанализирована эффективность применения в высшем учебном заведении технологии проведения занятий по физическому воспитанию в естественных условиях и технологии эмоциональной поддержки будущих врачей (на основе использования музыки на занятиях по физическому воспитанию). Внедрение определенных здоровьесберегающих технологий в процесс физического воспитания будущих врачей способствовало формированию у них культуры здоровья.

Ключевые слова: технологии, педагогические технологии, здоровьесберегающие технологии, будущие врачи, физическое воспитание.

Nazaruk Viktor
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant
Department of Physical Rehabilitation, Human's Health and Physical Education
I.Horbachevsky Ternopil State Medical University
Ternopil, Ukraine

PECULIARITIES OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES USAGE WITHIN TRAINING OF DOCTORS-TO-BE

The concepts of «technology» «pedagogical technology» «health saving technology» are defined in the article. The effectiveness usage of technology of physical education classes in the out of doors is analyzed. To improve the health of doctors-to-be it is advisable to spend significant part of physical education classes outdoors. The feasibility of physical education classes in the out-of-doors is that: the knowledge and skills gained in these exercises can be used successfully in various spheres of life; they provide comprehensive and harmonious development of personality based on the complex challenges of physical, environmental, valeological, aesthetic and moral education; these classes provide the opportunity to integrated combination of exercise, and natural forces as hygiene factors of physical education. In addition, we applied the technology of emotional support of doctors-to-be (through the usage of music in the classroom for physical education). The implementation of defined health saving technologies into physical education of doctors-to-be helped to shape their health culture. The indicators of this process were: a significant rise of the emotional state of doctors-to-be, more conscientious performance of physical exercise, increasing of their physical activity, development of a sense of beauty and aesthetics, the formation of interdisciplinary integration links.

Key words: technologies, pedagogical technologies, health saving technologies, doctors-to-be, physical education.

УДК 378.12:37.041

Ніколаєску Інна Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», м. Черкаси, Україна

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ВЕБ-САЙТИ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто значення сучасних освітніх веб-сайтів для здійснення педагогічної діяльності викладача системи післядипломної освіти. На основі узагальнення наукової літератури уточнено сутність поняття професійної самореалізації особистості в цілому та професійно-педагогічної самореалізації викладача. Відмічено, що використання викладачами системи післядипломної освіти веб-сайтів є необхідною складовою професійно-педагогічної самореалізації та вимагає забезпечення певних організаційно-педагогічних умов та спеціально організованого інформаційно-освітнього простору.

Ключові слова: викладач системи післядипломної освіти, інтернет-ресурси, інформаційно-комунікаційні технології, професійно-педагогічна самореалізація, освітні веб-сайти.

Вступ. Проблема професійно-педагогічної самореалізації викладацької спільноти набуває особливої актуальності в умовах упровадження в сферу освіти, зокрема системи післядипломної освіти, нових інформаційних технологій, що призводить до зміни ролі викладача в освітньому процесі, його педагогічних поглядів і методологічних підходів, готовності передавати свої знання і досвід на новому теоретичному та практичному рівнях. Як зазначає О. Корчажкіна, педагог перестає бути єдиним джерелом інформації для тих, хто навчається. Саме він повинен організувати процес навчання таким чином, щоб перетворити традиційне освітнє середовище в високотехнологічну, сучасну систему, що відповідає вимогам інформаційного суспільства [5, с. 170].

Як засвідчує практика та досвід професійної діяльності в сфері післядипломної освіти, класичні методи навчання не завжди бувають економічно ефективними, тому їм на зміну приходять більш прогресивні електронні системи, які сприяють здійсненню продуктивної професійної діяльності викладача системи післядипломної освіти. Серед них помітну роль відіграють сучасні освітні веб-сайти як складові Інтернет-простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна самореалізація особистості є однією з ключових міждисциплінарних проблем, яка вивчається представниками психології, філософії, соціології, культурології та педагогіки. Теоретико-практичні засади професійно-педагогічної самореалізації висвітлюються у працях В. Байлука, В. Боброва, Б. Гершунського, У. Джеймса, Р. Кетелла, Н. Лосєвої, Т. Маслової, В. Осколкової та інших. Важливе значення для нашого наукового пошуку мають результати досліджень у сфері інформатизації освіти В. Безпалька, В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, М. Козяра, Ю. Машбиця, Є. Полат, І. Роберт, С. Семерікова та інших. Незважаючи на досягнуте в досліджуваній нами сфері, питання використання викладачами системи післядипломної освіти сучасних освітніх вебресурсів поки-що не знайшли належного осмислення й трактування в сучасних дослідженнях, а тому вимагають додаткового вивчення й узагальнення.

Метою статті є аналіз та узагальнення сучасних освітніх веб-сайтів як інноваційних засобів, які сприяють продуктивній професійно-педагогічній самореалізації викладача системи післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблематики, пов'язаної з професійно-педагогічною самореалізацією особистості викладача, неодмінно актуалізує необхідність різнопланового з'ясування її ключових складових та критеріїв. Із цих позицій у тематиці вивчення теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної самореалізації важливим є аналіз підходів сучасних авторів до визначення поняття професійно-педагогічної самореалізації, які трактують її як процес розвитку і реалізації своїх можливостей і задатків у професійній діяльності [1, 2]. Нам імпонує думка В. Байлука, згідно з якою професійно-педагогічна самореалізація може бути як продуктивно-позитивною, так і негативною, поєднуючи у собі позитивну і негативну самореалізацію. Під продуктивною професійно-педагогічною самореалізацією дослідник розуміє таку діяльність, яка "детермінується істинними потребами суспільства, істинними потребами і можливостями особистості, тобто будується на позитивній ціннісно-нормативній базі, відповідає і вимогам до такого виду діяльності суспільства, і вимогам до нього її суб'єкта" [1, с. 211]. Дослідивши сутнісні аспекти самореалізації особистості, В. Байлук запропонував критерії професійно-педагогічної самореалізації, серед яких чільне місце займає виготовлення в процесі професійної праці суспільно корисного продукту, задоволеність працівника самим процесом і результатом праці, а також матеріальною винагородою за працю, а також суспільне визнання значущості праці людини, її досягнень [1, с. 211].

Розглядаючи феномен професійного становлення та розвитку педагога, А. Батаршев вважає, що однією із складових цього феномену є професійно-педагогічна самореалізація як потреба в безперервному саморозвитку і самовдосконаленні, мотивація до творчого потенціалу і дивергентного мислення [2, с. 63]. Ефективність професійно-педагогічної самореалізації, на думку науковця, оцінюється такими показниками, як-то "успіх-неуспіх", задоволеність працею та продуктивна діяльність.

Отже, професійно-педагогічна самореалізація ви-

© Ніколаєску І.О.

кладача є складовою його професійного становлення й має інтегративний характер, який обумовлений особливостями професійно-педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти.

У сучасному інформаційному світі продуктивно професійно й педагогічно самореалізовуватися сприяють інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ), які надають необмежені можливості в пошуку, відборі, обробці та зберіганні інформації. Завдяки використанню інформаційних та комунікаційних технологій в освіті відбувається зміщення акцентів з самих можливостей комп'ютера на вихід в інформаційний простір мережі Інтернет.

Принагідно зазначимо, що особливу роль у професійній діяльності викладача системи післядипломної освіти відіграють освітні веб-сайти як складові Інтернет-простору. Поняття веб-сайту є відносно новою термінолексемою, яка не зафіксована як законодавча чи-то педагогічна категорія. Проте в одному із нормативних документів надано визначення веб-сайту та веб-порталу як певного поєднання технічної та інформаційної складової [6]. Згідно з п. 1. 3 цього документу, веб-сайт – це сукупність програмних та апаратних засобів з унікальною адресою у мережі Інтернет разом з інформаційними ресурсами, що перебувають у розпорядженні певного суб'єкта і забезпечують доступ юридичних та фізичних осіб до цих інформаційних ресурсів та інші інформаційні послуги через мережу Інтернет.

У розрізі нашого дослідження зацікавленість становлять освітні веб-сайти, які сприяють здійсненню результативної професійо-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти, зокрема:

- *сайти, створені з метою дистанційного навчання студентів і навчання студентів на стаціонарі* (наприклад, сайт «електронний курс лекцій», сайт «лабораторний практикум», сайт «електронний підручник», сайт для тестування, оцінки знань та ін.). Такі веб-сайти – це веб-проекти, що дозволяють здійснювати освітній процес за допомогою телекомунікаційних мереж;

сайти, присвячені дослідницькій діяльності (наприклад, сайти дослідницьких робіт студентів, викладачів, науковців, віртуальні наукові лабораторії, так звані "творчі майстерні", сайти науково-дослідних і навчальних центрів. Авторською розробкою такого дослідницького веб-сайту є інтернет-школа педагога-дослідника (О. Норкіна) (http://chipo.klasna.com/), яка містить як теоретичні матеріали з проблеми дослідницької компетентності, так і дистанційний курс «Вчимося здійснювати педагогічне дослідження» як чинник розвитку дослідницької компетентності вчителів математики;

- *сайти, що представляють віртуальні методичні об'єднання* (наприклад, сайти для тематичних семінарів, телеконференцій, форумів в он-лайн режимі з питань освіти та ін.). Важливою особливістю таких ресурсів є можливість коментування та оцінювання (тобто суспільного визнання) розміщених педагогом робіт, що сприяє підвищенню задоволеності педагога результатами своєї праці;

сайти довідникового характеру. Анкетування викладачів закладів післядипломної освіти підтвердило, що найбільш відомими в педагогічному співтоваристві є наступні сайти: безкоштовні бібліотеки мережі за різними педагогічним проблемам (http://allbest.ru/libraries.htm), освітній портал (http://www.osvita.org.ua/), портал Академії педагогічних наук України (http://www.apsu.org.ua), портал компанії «Кирило і Мефодій» (http://www.km.ru) та інші. Більшість педагогів прагне займатися в електронних бібліотеках, оскільки перевагами такого навчання є можливість працювати в бібліотеці у зручний час у зручному місці, а також оптимізація професійної діяльності за рахунок економії часових і трудових ресурсів, можливість віртуально перебувати в бібліотеці іншого міста чи країни;

навчальна преса (електронні видання і сайти традиційних газет, журналів та інших видань з вільним доступом). Електронна періодика освітнього характеру представлена як українськими, так і російськими електронними журналами з педагогіки, яких вже досить багато. Найбільш поширеними є "Теорія і методика управління освітою" (http://tme.umo.edu.ua/), «Науковий вісник Донбасу. Серія "Педагогічні науки" (http://nvd.luguniv.edu.ua/), "Народна освіта" (http://narodnaosvita.kiev.ua), "Інформаційні технології і засоби навчання" (http://journal.iitta.gov.ua/), "Освітологічний дискурс" (http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal), "Педагог" (http://www.bspu.altai.su/bspu_info/pedagog), "Курьер образования" (http://www.courier.com.ru), "Зеркало" (http://www/iph.ras.ru/~mc), "Образование: исследование в мире" (http://www.oim.ru), "Вопросы интернет-образования" (http://www.center.fio.ru/vio), 'Эйдос' (http://www.eidos.ru). Перелік електронних фахових видань, зокрема, України засвідчив, що за класифікацією, яка поділяє їх на паралельні, оригінальні та інтегровані [4], усі вони є оригінальними, тобто це електронні журнали, які розповсюджуються виключно в електронній формі. Вони не є копіями, тобто електронними версіями традиційних друкованих видань або відсканованими архівами в Інтернеті, тобто не є паралельними. Хоча загалом для електронних видань саме ця форма є найбільш розповсюдженою, адже не потребує великих затрат, у тому числі і фінансових. Також усі електронні фахові видання з педагогіки не є інтегрованими, адже не є розширенням і доповненням традиційного друкованого видання.

- *персональні сайти* (сайти вчених, викладачів та інших працівників сфери освіти) [3, с. 108].

Відповідно до поданої вище класифікації коротко проаналізуємо освітній веб-сайт КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» за інформаційно-комунікаційним наповненням та сферою професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти (http://oipopp.ed-sp.net/).

Beb-сайт закладу був створений з метою активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практику роботи закладу освіти та як інструмент мережевої взаємодії всіх учасників освітнього процесу. На вирішення актуальних питань навчання та виховання учнівської молоді, здійснення саморозвитку та самовдосконалення педагогів області було створено розділи, які містять інноваційний характер. Сьогодні велика увага в системі післядипломної освіти приділяється розвитку дистанційної

освіти − комплексу освітніх послуг, які надаються користувачеві за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від установ освіти. Саме тому як попит на дистанційне навчання та використання дистанційних освітніх технологій у розділі "Віртуальна академія наук" створена інтернет-рубрика дистанційного навчання Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, а саме атестаційні курси підвищення кваліфікації (http://adc.ippro.com.ua/moodle/), який дає можливість здійснювати навчання педагогів регіону області у міжкурсовий період у формі он-лайн лекцій та вебінарів, надавати он-лайн консультації з актуальних питань психолого-педагогічного спрямування. У той же час такий освітній проект є професійною карткою викладача, оскільки викладацька спільнота презентує свої наукові розробки та створює навчально-методичні продукти у формі спецкурсів, лекцій, міні-тренінгів тощо.

Змістовним прикладом веб-сайту довідникового характеру є сайт-каталог колекції цифрових освітніх ресурсів Черкаського ОІПОПП (http://oipopp.ed-sp.net/digital-resources-collection) як інформаційне зібрання цифрових ресурсів, що включають наочні і тематичні колекції, об'єднані єдиною системою опису ресурсів і єдиною пошуковою системою. Тут розміщені навчально-методичні, художні і наукові тексти, мультимедійні презентації, електронні посібники, комп'ютерні програми, мультимедійні проекти, розробки нестандартних уроків, практичні, самостійні та контрольні роботи, тестові завдання, звукові й музичні файли, цифрові копії та авторські розробки художніх і науково-популярних фільмів, аудіокниги, мультимедійні ігри та конкурси, відео майстер-класи, графічні зображення, фото, таблиці, картографічні системи, моделі фізичних явищ, природно-наукових і соціальних процесів, словники, інформаційні довідки тощо.

Стрімке зростання мережі Інтернет в Україні та за її межами дало поштовх для існування та функціонування віртуальних освітніх спільнот регіонального рівня. Задіяні в освітньому процесі, вони мають багато характеристик і форм, а також відрізняються своїми цілями, методами, завданнями, програмами, аудиторією тощо. Нами виявлено, що в сучасному інформаційному просторі існує безліч видів і форм віртуальних освітянських спільнот, які створено безпосередньо вчителями-практиками, об'єднаних спільною метою та інтересами: предметні методичні об'єднання, об'єднання педагогів початкових класів, об'єднання класних керівників і вихователів групи продовженого дня, школи передового педагогічного досвіду і розвитку професійної майстерності, педагогічні студії, педагогічні лабораторії, кафедри, педагогічні союзи та асоціації.

В якості підтвердження значущості такої інноваційної форми діяльності викладачами нашого навчального закладу були створені віртуальні педагогічні спільноти (інтернет-клуби "Кліо", "Палітра", "Дивограй дошкільної освіти", "Псі-фактор"та інші) (http://chipo.klasna.com/) як творчі майданчики для професійно-педагогічної самореалізації особистості викладача та інноваційної форми професійного навчання, вдосконалення та експериментування педагогічної спільноти.

Отже, узагальнюючи зазначене вище, констатуємо, що кількість освітніх веб-сайтів стає дедалі більше, що призводить до необхідності їхнього подальшого узагальнення та дозволить ефективніше підходити до пошуку і використання Інтернет-ресурсів викладачами. Різноманітність сучасних освітніх веб-сайтів надають широкий спектр для професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти. Разом з тим, необхідно відзначити, що незважаючи на наявність великої кількості освітніх ресурсів, у системі післядипломної освіти часто виникають невідповідності між можливостями інформаційних технологій і їх реальним застосуванням у професійній діяльності викладача. Проблема полягає в тому, що переважна більшість викладачів післядипломної освіти, на жаль, не володіє необхідними інформаційними компетенціями, необхідними для ефективного застосування комп'ютерних технологій, у тому числі освітніх ресурсів. Ситуація ускладнюється і тим, що інформаційні технології швидко оновлюються – з'являються нові, більш ефективні і складні, засновані на штучному інтелекті, віртуальній реальності, геоінформаційних системах тощо. Труднощі освоєння комп'ютерних технологій виникають ще й через відсутність не тільки методичної бази їх використання в цій сфері, але і чіткого уявлення про формування інформаційної компетентності педагога, що змушує викладача на практиці орієнтуватися лише на особистий досвід і вміння емпірично шукати шляхи ефективного застосування інформаційних технологій [1].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки.** Інформатизація системи післядипломної освіти дозволяє побудувати інноваційну модель навчального процесу, створити якісні умови для результативної взаємодії учасників навчання, презентувати можливості для здійснення продуктивної професійно-педагогічної самореалізації викладача. Величезну роль у закладах післядипломної освіти з використанням сервісів Інтернет відіграють сучасні мережні технології. Досвід роботи в інституті післядипломної освіти засвідчує, що використання персональних освітніх веб-сайтів є необхідним і невід'ємним ресурсом професійно-педагогічної самореалзації викладачів. Перспективами подальших досліджень є аналіз існуючих персональних веб-сайтів викладачів системи післядипломної освіти та створення авторського сайту як платформи для професійно-педагогічної самореалізації.

Список використаної літератури

1. Байлук В.В. Профессиональная самореализация личности /В.В.Байлук// Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: Сборник материалов и докладов Международной конференции. − Екатеринбург, 2014. − С.208-213
2. Батаршев А.В. Психолого-педагогическая концепция самореализации педагога профессиональной школы / А.В.Батаршев // Педагогика. − 2011. − №9. − С.62-69
3. Жук Л.Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов (на материале обучения иностранному языку): дисс. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Л.Г.Жук. – СПб, 2006. – 192 с.

4. Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості: ДСТУ 7157:2010. -Корчажкина О.М. Обучение в условиях информатизации / О.М.Корчажкина // Народное образование. − 2008. − № 6. − С.169-175
5. Порядок інформаційного наповнення і технічного забезпечення єдиного веб-порталу органів виконавчої влади, затверджений наказом Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України, Державного комітету зв'язку та інформатизації України від 25 листопада 2002 р. № 327/225. − [Електронний ресурс]. − http:// www.rada.kiev.ua.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.

Николаеску Инна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и профессионального развития педагогов
КНУ «Черкасский областной институт последипломного образования педагогических работников Черкасского областного совета», г. Черкаси, Украина

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВЕБ-САЙТЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИСТЕМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрено значение современных образовательных веб-сайтов для осуществления педагогической деятельности преподавателя системы последипломного образования. На основе обобщения научной литературы уточнена сущность понятия профессиональной самореализации личности в целом и профессионально-педагогической самореализации преподавателя. Отмечено, что использование преподавателями системы последипломного образования веб-сайтов является необходимой составляющей профессионально-педагогической самореализации и требует обеспечения определенных организационно-педагогических условий и специально организованного информационно-образовательного пространства.

Ключевые слова: преподаватель системы последипломного образования, интернет-ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, профессионально-педагогическая самореализация, образовательные веб-сайты.

Nikolaesku Inna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Preschool Education and Professional Development of Educators
Cherkassy Regional Institute of Postgraduate Education of Teachers
Cherkasy, Ukraine

MODERN EDUCATIONAL WEB-SITES AS MEANS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SELF-REALIZATION OF A TEACHER OF POSTGRADUATE EDUCATION

The problem of professional and pedagogical self-realization of teaching community is of particular relevance in the implementation of education, particularly of postgraduate education, new information technologies, leading to the changing role of the teacher in the educational process. It has been found that among modern information technologies play a prominent role in modern educational web sites as components of the Internet space. The analysis of scientific literature allowed to distinguish types of educational web-sites and briefly describe them. The semantic and technical content of the website Cherkassy Regional Institute of Postgraduate Education has been abalized, which was established to active introduction of ICT in the practice of educational and networking as a tool for all participants in the educational process. The heading online distance learning has been anlized, which allows teachers to exercise training area in the region between courses in the form of online lectures and webinars provide online consultations on topical issues of psychological and pedagogical direction; a site-catalog collections of digital educational resources as information gathering digital resources, including visual and thematic collections, integrated unified system resource description and only search engine. A variety of educational web-sites enables productive of professional and pedagogical self-realization lecturer of postgraduate education.

Key words: lecturer of postgraduate education, Internet resources, information and communication technology, professional-pedagogical self-realization, educational websites.

УДК 378.372.881.1

Онищук Анжела Сергіївна
кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри перекладу
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті викладено результати аналізу професійної підготовки майбутніх перкладачів та дослідження впливу інтерактивного навчання на формування готовності до професійної діяльності майбутніх перекладачів. У дослідженні уточнено сутність готовності до професійної діяльності майбутніх перекладачів; визначено умови становлення готовності; сформульовано суть інновацій навчального процесу та подано загальну характеристику інтерактивних технологій навчання.

Ключові слова: готовність, професійна діяльність, майбутні перекладачі, інтерактивне навчання, інтерактивні технології, інновація.

Вступ. Зростаючі потреби суспільства у перекладачах-професіоналах, фахова підготовка котрих відзначається високою кваліфікацією, конкурентноздатністю, належним рівнем інтелектуального розвитку, передбачає спрямованість освіти на формування у них професійної компетентності. Створення і реалізація сприятливих педагогічних умов для саморозвитку майбутніх перекладачів ґрунтується на використання педагогічних інновацій, у яких пріоритетами є процесуальність, полілогічність і діалогічність міжособистісної взаємодії, миследіяльність, можливості самореалізації завдяки створенню комплексу. Адже освіта є такою галуззю соціальної сфери, де стійкий розвиток інноваційної діяльності має розглядатися як процес відтворення людського капіталу на розширеній, інноваційній основі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу стверджувати, що готовність випускника вищої школи до професійної діяльності трактується по-різному в сучасних дослідженнях, що обумовлено розбіжністю наукових підходів і специфікою конкретної професійної діяльності, а феномен інновацій розглядається науковцями як «ідеї та пропозиції (що в багатьох випадках ґрунтуються на результатах відповідних спеціальних наукових досліджень, соціополітичних і технічних розробок), які можуть стати основою для створення нових видів суспільного буття, продукції чи значно поліпшити характеристики (технічні, моральні, правові, економічні тощо) існуючої реальності, створення нових процесів, послуг, усього того, що може покращити «якість життя» людства» [7, с. 97-98].

Визначення мети та завдань дослідження. Метою дослідження є визначити вплив використання інтерактивних технологій на формування готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності.

Задля досягнення поставленої мети визначено основні завдання наукового пошуку:

1. Дослідити та визначити сутність поняття «готовність».
2. Окреслити умови становлення готовності вцілому та професійної готовності зокрема.
3. Визначити категорії спрямування інновацій.
4. Сформулювати суть інтерактивного навчання та його вплив на формування готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Питанням визначення категорії «готовність» займались К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, А.Деркач, Є.Ільїн, Л. Кандибович, Д.Узнадзе та ін. Учені зазначають, що поняття готовності представляє стійку, багатомірну, багатокомпонентну характеристику особистості, складовими якої є мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та інші компоненти. Аналіз досліджень свідчить, що цілісне вивчення індивідуальних особливостей загального розвитку особистості, виявлення її професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій, мотивів, характеру, темпераменту, потреб, інтересів є необхідним при формуванні готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

У ході дослідження сутності поняття «готовності» встановлено, що немає єдиного загальновизнаного визначення цієї дефініції, оскільки кожен автор надає їй власне тлумачення і відповідно обґрунтовує його. Особливістю є відмінність характеристик щодо вивчення даного терміну в залежності від галузі наук.

Термін «готовність» у тлумачній словниковій літературі визначається у двох значеннях: як згода будь-що робити, або як стан, при якому все зроблено та підготовлено для чогось. У психологічних словниках також виявлено певні відмінності тлумачення терміну «готовність», що 1) визначається установкою, спрямованою на виконання деяких дій і припускає наявність певних знань, умінь, навичок; 2) розглядається як сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю; 3) активно-дієвий стан особи, установка на певну поведінку, мобілізація сил для виконання завдання; 4) факт, при якому особи краще пристосовуються до асоціювання певних поєднань стимулів та реакцій; 5) фактор, що визначає стан готовності до дії як з'єднання чинників, які характеризують різні рівні і сторони готовності.

Отже, окреслене поняття розуміється як готовність до певної дії з особливим прагненням здійснити цю дію належним чином, внутрішнє бажання діяти відповідно до встановлених норм та правил.

Дослідження терміну «готовність» психологами також має свою специфічну сутність, оскільки у центрі визначення є особистість із її внутрішніми станами, психічними та характерологічними особливостями. Важливим елементом є мотиваційна спрямованість, установка на певну дію, налаштування можливостей особистості для успішної дії в даний момент, внутрішнє налаштування особи на певну

© Онищук А.С.

поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні дії.

У дисертаційному дослідженні І.Машук готовність визначається як особливий психічний стан, зумовлений комплексом об'єктивних та суб'єктивних чинників, який характеризується оптимальною мобілізацією всіх ресурсів організму й утворюється внаслідок розвитку сукупності особистісних якостей та завдяки цілеспрямованій підготовці особистості». Під «сукупністю особистісних якостей» науковець розуміє передусім професійно-значущі якості особистості, у тому числі інтелектуальні та вольові здібності; наявність індивідуально-оптимального рівня емоційного збудження; наявність професійної спрямованості, установок, мотивів, потреб; усвідомлення цілей; наявність професійних знань, навичок та умінь [5].

Готовність завжди була об'єктом дослідження педагогічної спільноти. Важливість та доцільність даного терміну викликає дискусії серед науковців у сфері педагогіки. У дослідженні готовності до педагогічної діяльності А.Деркач виводить поняття готовності як цілісний прояв властивостей особи, на його думку, розвиток готовності означає організацію системи з накопичення суспільної інформації, стосунків, поведінки …, що, активізуючись, може забезпечити особу можливістю ефективно виконувати свої функції [2, с.8]. Н.Іпполітова окреслює готовність як результат інтеграційної освіти, активно-дієвий суб'єктивний стан особи, що характеризує мобілізацію сил для виконання поставленого професійного завдання [4, с.117].

Досліджуючи змістовне визначення терміну «готовність» встановлено, що це відповідність особистості певному рівню компетентності, тобто здатність на професійному рівні застосовувати отриманні знання, вміння та навички на практиці та спроможність швидко якісно здійснювати професійні дії. Використання та врахування елементів готовності у підготовці фахівців з перекладу забезпечить їх якісну та ефективну роботу в майбутньому.

Таким чином, професійна готовність у сучасних наукових дослідженнях розуміється як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність; як цілеспрямований прояв особистості, що охоплює погляди, переконання, знання, звички, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні якості, почуття, установки. Її становлення відбувається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом всебічного особистісного розвитку студента з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професії. Окрім цього, дослідники визначають психологічну готовність як важливу умову цілеспрямованої ефективної діяльності, її стійкості та регуляції. Вона дає можливість особистості вдало виконувати професійні обов'язки, правильно застосовуючи попередній досвід, знання, особистісні якості та адаптуючись до виконання певних дій при виникненні непередбачуваних перешкод.

Формування професійної готовності передбачає: розвиток функціональної основи психічної регуляції діяльності; розвиток знань і поглядів на світ професій, формування цінності і значущості праці в суспільстві, особистих цінностей, схильностей і здібностей, орієнтацій і вимог професії тощо; розвиток особистого досвіду і «привласнення» цінностей культури, зокрема, культури технологічної; інтеграцію ціннісно-мотиваційної, операційної та функціональної готовності в єдиному суб'єкті в даній ситуації.

Реалізація інноваційних підходів у вищій школі вважається процесом творення, запровадження та поширення в освітній практиці ВНЗ нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів вищої освіти, відбувається перехід системи підготовки майбутніх фахівців до якісно нового стану. Комплексне значення терміну «інновація» полягає в тому, що це поняття складається з власне ідеї та процесу її практичної реалізації [3, с.338].

Інновації в освіті умовно можна поділити на такі категорії залежно від їх спрямування:

1) інновації теоретичного характеру, до яких увійшли теорії, ідеї, концепції, які ще потребують розробки, доведення до практичного рівня (наприклад, теорія неперервної освіти, синергетичний підхід в освіті, гуманізація освіти, гуманітаризація вищої освіти тощо);

2) інновації практичного характеру – це нові педагогічні технології, які використовуються у навчальному процесі (наприклад інтерактивне навчання, дистанційне навчання, технологія мультимедійного навчання, технологія проектного навчання, тренінгові технології навчання тощо);

3) інновації інтеграційного характеру: а) це ті інновації, які мали теоретичний характер і отримали подальший розвиток на практиці (наприклад, розвивальне навчання, діяльнісний, особистісно-орієнтований підхід, контекстне навчання (технології моделювання ситуацій) тощо; б) інновації, які спочатку з'явилися на практиці, а далі обґрунтовувались в теоретичному аспекті (наприклад, технології активного навчання) [1, с.56].

Обґрунтовуючи важливість та актуальність інноваційних педагогічних технологій, зазначимо, що їх мета не тільки удосконалити попередні уміння та навички, а й сформувати нові, й у майбутньому генерувати ідеї, використовувати міждисциплінарний підхід на основі міжпредметних зв'язків.

Найбільш сучасною і продуктивною є інтерактивна модель навчання – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес будується на умовах постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, що сприяє створенню атмосфери співпраці, взаємодії у студентському колективі, формуванню цінностей, навичок і вмінь [6].

Дидактичною метою використання інтерактив-

них технологій у процесі формування особистості майбутнього перекладача є розвиток його творчого потенціалу; здатності до самосвідомості і самоуправління; уміння раціонально організовувати свою діяльність; оперувати інформацією; розвивати професійну компетентність.

Інноваційні інтерактивні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Використання інтерактивних методів надає можливість вирішити комунікативно-пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Таким чином, новітні методи навчання іноземних мов сприяють вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати уміння і навички спілкування, встановити емоційний контакт із студентами, навчити їх працювати в команді, зважати на думки і висловлювання інших.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. На практиці виявили досить високу ефективність такі форми підготовки майбутніх перекладачів, як індивідуальна, парна, групова і робота в команді. Найбільш відомі форми парної і групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); мозковий штурм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews); рольові та ділові ігри (role-playing and business games) та ін.

Корисним видом діяльності є створення дискусій англійською мовою на різноманітну тематику. Доцільно створювати професійно-орієнтовані дискусії. За основу таких обговорень можна брати інформацію з прочитаних текстів та статей. Викладач бере на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, суперечливі питання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії.

Висновки. Отже, стан готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності поєднує когнітивну сторону (знання, вміння та навички, здобуті в ході навчання), та професійну придатність (охоплює сукупність індивідуальних особливостей особистості, її здібностей та характерологічних рис, необхідних для результативної роботи). Крім цього, проблема формування готовності людини до діяльності має і моральний бік – як суспільний обов'язок та особисте визнання.

Авторське трактування сутності готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності відображає розуміння цього феномену як складного особистісного утворення, інтегральну характеристику особистості, що є комплексним відображенням цілого ряду особистісних рис і професійних якостей, необхідних для успішної фахової діяльності. Готовність майбутніх перекладачів спрямовується на вияв професіоналізму, дає змогу максимально реалізувати себе в конкретній діяльності, сприяє самовдосконаленню, саморозвитку перекладача.

Використання інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів спрямоване на формування особистості, яка володіє креативним та аксіологічним потенціалом, технологіями творчого саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації. Інтерактивне навчання майбутніх перекладачів створює сукупний ефект, який виявляється в тому, що на фоні програмного засвоєння знань з іноземних мов формуються вміння співпрацювати на основі стратегії взаємодії; формується комунікативна компетентність, що визначається зміною стилю спілкування, усвідомленням бар'єрів спілкування та вирішенням комунікативних завдань; виявляється толерантність, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту й адекватність іншомовного спілкування в різних ситуаціях.

Список використаної літератури

1. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: монографія / Л.В.Буркова. – К.: Інформ. системи, 2010. – 278 с.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А.Деркач. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К. Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ипполитова Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: Монография / Н. В. Ипполитова, М.А.Колесников, Е.А.Соколова – Шадринск: Исеть, 2006. – 236 с.
5. Машук І.О. Формування психологічної готовності учнів спеціалізованих загальноосвітніх закладів міліції до навчально-службової діяльності в системі МВС України: дис. … канд.псих.наук: 19.00.06 [Електронний ресурс] / Ірина Олександрівна Машук. – 2009. – Режим доступу: http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/352140.html
6. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І.Пометун. – К., 2007. – 144 с.
7. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: Монографія / [за ред.В.Г.Кременя]. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 472 с.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.

Онищук Анжела
кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры перевода
Хмельницкий национальный университет, г.Хмельницкий, Украина

ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются результаты анализа профессиональной подготовки будущих переводчиков, а также исследования влияния интерактивного обучения на формирование готовности к профессиональной деятельности будущих переводчиков. В работе раскрыта суть готовности к профессиональной деятельности будущих переводчиков; определены условия формирования готовности; сформулирована суть инноваций процесса обучения, а также подана общая характеристика интерактивных технологий.

Ключевые слова: готовность, профессиональная деятельность, будущие переводчики, интерактивное обучение, интерактивные технологии, инновация.

Onyshchuk Angela
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Department of Translation
Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

THE INFLUENCE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES USAGE ON THE FORMATION OF FUTURE TRANSLATORS' READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The thesis investigates the problem of forming professional readiness of future translators by means of interactive technologies. The analysis of recent research and publications makes it possible to assert that the readiness of high school graduate to professional activity is treated differently, due to the divergence of scientific approaches and specific character of a particular professional activity. The phenomenon of innovation is regarded by scientists as "the ideas and proposals (mainly based on the results of relevant specific research and sociopolitical and technological thesis) that could be the basis for new types of social life, production or significantly improve the characteristics (technical, moral, legal, economic etc.) of reality, new processes, services, anything that can improve the "quality of life". The formation of professional readiness includes: development of functional foundations of activity mental regulation; development of profession forming knowledge, values and importance of work in society, personal values, aptitudes and abilities etc; development of personal experience and "appropriation" of cultural values, including technological culture; integration of value-motivational, operational and functional readiness in a single subject in a given situation.

Key words: readiness, professional activity, future interpreters, interactive education, interactive technology, innovation.

УДК 372.853:371.26

Опачко Магдалина Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та психології
Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»

ДІАГНОСТИКА КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення когнітивних стилів, розмежовано поняття "когнітивного стилю" та "стилю навчання", розкрито особливості типових проявів того чи іншого когнітивного стилю у навчанні. Запропоновано класифікацію когнітивних стилів Розкрито особливості навчально-пізнавальної діяльності представників різних когнітивних стилів, технологію діагностики когнітивних стилів у процесі вивчення фізики. Врахування вчителем когнітивних стилів учнів забезпечить ефективність дидактичної взаємодії та сприятиме підвищенню якості навчання.

Ключові слова: когнітивний стиль, класифікація стилів, діагностика стилів, особливості прояву

Вступ. Впровадження особистісно-орієнтованих технологій у сучасній школі передбачає врахування сукупності параметрів, які відображають індивідуальні особливості учнів і складають основу їх когнітивних стилів. Поняття когнітивного (навчального) стилю введено у вітчизняну педагогічну термінологію порівняно недавно. В той час, як зарубіжний педагогічний досвід містить велику кількість напрацювань.

У процесі взаємодії суб'єктів навчально-пізнавального процесу складаються, формуються ті чи інші зв'язки, відношення, зміст яких, у великій мірі, залежить від стилю навчальної діяльності, або когнітивного стилю. Знанням когнітивних стилів учнів визначається ефективність навчання, в цілому та якість засвоєння знань, зокрема.

Отже розробка проблеми діагностики стилів навчання учнів уможливить визначення умов формування адекватного стилю діяльності педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема діагностики навчальних стилів тісно пов'язана із проектуванням педагогічних технологій. Як зауважує В.П.Беспалько, "… педагогічна технологія характеризується у відношенні цілеутворення принципом діагностичної цілеспрямованості" [1, с.30]. По суті, діагностичність – це одна з основоположних ознак технології: 1) точно і чітко описано особистісну якість на такому рівні, що її безпомилково можна диференціювати від будь-яких інших якостей; 2) визначено спосіб для виявлення якостей, що підлягають діагностуванню; 3) можливе вимірювання інтенсивності діагностованої якості; 4) існує шкала оцінки якості, що базується на результатах вимірювання.

Таким чином, результативність діагностики вимірюваної якості залежить від чіткості визначення мети діагностики, від нашої здатності представити досліджувану якість на рівні модельних уявлень, на основі яких у подальшому буде можливо обгрунтувати критерії оцінки сформованості якості та визначити способи її виявлення.

Дослідження у галузі психофізіології [2] переконливо доводять необхідність врахування у процесі навчання, а відтак і при проектуванні методичної системи вчителем, відмінностей у психофізіологічному розвитку людей. У звичайній масовій школі легше вчитися дітям із низькою функціональною асиметрією півкуль, тобто тим, які у засвоєнні знакових систем здатні використовувати не лише ліво-, але і правопівкульну стратегію.

© Опачко М.В.

Виявляється, що виникнення неврозів у ранньому шкільному віці пов'язане із порушеннями міжпівкульної взаємодії, яка спричинена переважанням "лівостороннього" компонента у навчанні. Адже традиційне навчання, як правило орієнтується на формування логічного, системного мислення, що визначає його спрямованість на лівопівкульний розвиток, ігноруючи "половину розумових можливостей дітей" [2, с.23]. Але ж відомо, що саме права півкуля пов'язана із розвитком творчого мислення та інтуїції. А.Л.Сиротюк акцентує увагу батьків, вчителів на необхідності вироблення такої стратегії навчання, яка б, враховувала індивідуальні відмінності дітей і оптимально забезпечувала цілісний розвиток інтелекту. Окрім того, дослідниця звертає увагу на відмінності між учнями за статевою ознакою, розкриває їх сутність, простежуючи окремі вікові етапи розвитку дітей.

Визначення когнітивних стилів на основі асиметрії півкуль та статевих відмінностей у розвитку дітей дозволяє ґрунтовніше усвідомити механізми засвоєння та особливості реакції дітей у типових навчальних ситуаціях.

У контексті особистісно центрованої методології психологічної науки В.В.Рибалка, розкриваючи сутність індивідуально-психологічного підходу, визначає "найголовніші, базові…, стабільні властивості нервової системи, тобто її психофізіологічні, індивідуально-типологічні властивості, зокрема темперамент та функціональну асиметрію півкуль мозку" [3, с.40]. Згідно цих положень когнітивний стиль може бути описаний двома параметрами: 1) асиметрією півкуль; 2) типом темпераменту. Найбільш повно така класифікація представлена у типології К.Юнга. Але її адаптація до діагностики стилів навчання доволі складна справа, мабуть і непотрібна, оскільки переваги цієї типології вбачаються у можливості здійснення психокорекційної роботи.

В основу класифікації навчальних стилів, представленої у дослідженні І.О.Зуєва покладено уявлення про 1) асиметрію півкуль; 2) риси інформаційної модальності (візуальна, аудіальна, кінестетична) [4]. На основі цих ознак виокремлюються такі навчальні стилі: лівовізуальний, правовізуальний, лівоаудіальний, правоаудіальний, лівокінестетичний, правокінестетичний. Орієнтація на такі стилі навчання, на нашу думку, дає цілісне уявлення про специфіку їх функціонування та особливості підготовки вчителя до організації адекватного спілкування з учнями. Але, діагностика цих стилів вимагає знань із сфери

психофізіології, психодіагностики, а результати діагностики краще використовувати у проектуванні індивідуальної навчальної траєкторії учня.

Науковці звертають також увагу на залежність успішності навчання від стилю навчання [5]. Оскільки у стилі навчання відображено індивідуальні властивості особистості, то зрозуміло, що успішність у навчанні, забезпечується рівнем розвитку індивідуальних властивостей учнів. Але, окрім того, ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів залежить від умінь вчителя враховувати індивідуальні відмінності. Для того, щоб студенти-майбутні вчителі могли враховувати відмінності між учнями у процесі засвоєння змісту навчання і використовувати знання про когнітивні стилі у професійній педагогічній діяльності, необхідно, насамперед, розробити діагностичну методику для визначення когнітивних стилів учнів. І цим самим удосконалити технологію навчання, що проектується вчителем у рамках конкретної методики.

У попередніх дослідженнях нами розроблялась проблема ефективності управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. У зв'язку з чим згадувалась залежність ефективності управління від знання учителем когнітивних стилів учнів [6]. Але проблема діагностики стилів навчання у цьому дослідженні не розглядалась.

Отже актуальність досліджуваної проблеми випливає із суперечності між потребою удосконалення ефективності дидактичної взаємодії та відсутністю системності у підготовці майбутнього вчителя до врахування когнітивних стилів учнів у процесі навчання, зокрема, у процесі вивчення фізики в школі.

Метою статті є розкриття сутності діагностики стилів навчання у процесі вивчення фізики в школі. Для досягнення мети слід було виконати наступні завдання: 1. Розкрити сутність поняття "когнітивного стилю", розмежувати поняття "навчального стилю" і "стилю навчання". 2. Обґрунтувати ознаки когнітивних стилів та запропонувати їх класифікацію. 3. Розкрити сутність процедури діагностики стилів у процесі вивчення фізики в школі.

Виклад основного матеріалу. Під когнітивним стилем розумітимемо стійкі властивості особистості, які відображають індивідуальні особливості сприйняття, переробки і трансформації інформації, що складає основу навчальної одиниці (теми, розділу, модуля тощо). Особливості сприйняття інформації пов'язані з функціональною асиметрією півкуль головного мозку. З лівою півкулею пов'язана аналітична функція сприйняття світу, здатність до логічного мислення, читання, рахунку. Права півкуля відповідає за образне сприйняття, просторову орієнтацію, художнє мислення, творчі прояви, продукування сновидінь. Але різниця між півкулями визначається не стільки особливостями використання інформації (вербальна чи образна), скільки способами її організації, характером її переробки.

Когнітивний або пізнавальний, навчальний стиль не слід плутати із стилем навчання. Стиль навчання це сума прийомів, яким людина віддає перевагу в певний період навчання. Він розвивається відповідно до вроджених здібностей, але впродовж життя змінюється та удосконалюється. Стиль навчання може допомогти людині досягти хороших результатів у засвоєнні певного типу навчальних програм, але він може ускладнити досягнення хороших результатів у вивченні іншого типу навчальних програм [6, с.103].

Когнітивний стиль – це переважаючий, домінуючий спосіб сприйняття і переробки інформації, який відображає індивідуальні властивості особистості; ним визначається ефективність засвоєння змісту навчання (іншими словами, індивідуальна проекція на реалізацію змісту навчання). А стиль навчання відображає характеристику якостей особистості, наприклад: якості характеру: дисциплінованість, акуратність, відповідальність, ініціативність, цілеспрямованість тощо; ціннісні орієнтації: відданість, альтруїзм, раціоналізм, прагматизм тощо (іншими словами, індивідуальна проекція на самоорганізацію у навчанні). Тобто когнітивний стиль і стиль навчання – це різні сторони однієї і тієї ж людини. Якщо учні відносяться до одного й того ж когнітивного стилю, то вони можуть різко відрізнятися стилем навчання. Оскільки когнітивний стиль відображає, у більшій мірі, успадковані властивості, то стиль навчання – результат соціалізації дитини.

Відмінності у навчальних стилях, обумовлені функціональною асиметрією півкуль мозку дуже чітко простежує Л.А.Сиротюк [2]. Правопівкульні учні орієнтуються у сприйнятті на образи, зв'язок інформації з реальністю, проблемний виклад матеріалу, творчі завдання, експериментування, музичний фон (ритмічність). Лівопівкульні, здебільшого орієнтуються на деталі, абстрактний, лінійний і послідовний виклад матеріалу, багаторазове повторення і тишу під час навчальної діяльності.

У класах, із переважанням учнів правопівкульного типу мислення, незалежно від навчальних переваг учителя, більшість з готовністю перетворить будь-який тип діяльності у синтетичну. У цьому випадку лівопівкульні діти потрапляють у групу ризику [2, с.32]. Навпаки, у класах, з переважанням лівопівкульних дітей, діти правопівкульного типу мислення "застрягають" у деталях, якщо вчитель відноситься до аналітичного типу мислення, а навчальна програма реалізується за абстрактно-лінійним типом.

Важливе значення знання про когнітивні стилі має і для контролю та оцінювання успішності учнів. Для оцінювання результатів навчання правопівкульних учнів варто надавати перевагу усному опитуванню, використанню завдань з обмеженим терміном виконання, питань "відкритого" типу (на розгорнуту відповідь). Для оцінювання лівопівкульних варто використовувати розв'язування задач, письмові роботи з необмеженим терміном виконання, питання "закритого" типу (на вибір варіанту відповіді).

Діагностична процедура у випадку представленої класифікації опирається на метод спостереження і аналізу. Насамперед – це спостереження за рухом очей, оскільки пізнавальна активність, яка виникає в одній із півкуль, стає поштовхом для руху очей в протилежну сторону. Тому рух очей можна розглядати як показник відносної активності двох півкуль. Ті учні, які у процесі мислення відводять очі вліво – є правопівкульними, вправо – лівопівкульними.

Об'єктом аналізу стає мова і мовлення, а також успішність виконання навчальних завдань з окремих дисциплін.. Діти з домінуванням правої півкулі не контролюють правильність своєї мови. Види діяльності, які вимагають постійного самоконтролю, будуть виконуватись ними погано. В усному мовленні будуть виникати проблеми в доборі слів, матимуть місце змістові прогалини, особливо, якщо правопівкульний учень ще й імпульсивний (холерик), проблеми можуть виникати і в граматиці.

Діти з домінуванням лівої півкулі контролюватимуть свою мову, і не матимуть успіху у вільному висловлюванні. Якщо їх просити підвести підсумки, то вони переживатимуть певні труднощі. Лівопівкульним учням потрібна допомога у пришвидшенні темпів усного мовлення та письма. Однак їх точність у вживанні слів і застосуванні правил, зазвичай вища, аніж у їх правопівкульних однокласників [2, с.23].

Слід також відмітити, що правопівкульні учні більш успішні у вивченні геометрії, завдяки її просторовій природі. Алгебра вимагає логіки, послідовного мислення та алгоритмічної діяльності, тому вона краще засвоюється ліво півкульними учнями.

У класифікації І.О.Зуєва для діагностики виокремлених когнітивних стилів пропонується експрес-методика, яка також орієнтована на: 1) спостереження за рухом очей; 2) аналіз відповідей на питання анкети про переважаючий тип модальності у роботі з інформацією [4]. На нашу думку, учень не завжди може (хоче) дати правдиву відповідь на окремі питання анкети. Адже бажання учнів виглядати в очах інших (дорослих, зокрема) більш кращим, не додає об'єктивності загальним результатам.

Класифікація когнітивних стилів Девіда Колба (David Kolb) орієнтована не лише на актуалізацію пізнавальних процесів, а й вибір адекватних методів організації навчальної діяльності [6]. На основі двох параметрів, а саме: 1)спосіб сприймання інформації (конкретний і абстрактний); 2)спосіб обробки інформації (абстрактна концептуалізація та експериментування) – він виокремлює чотири когнітивні стилі: 1.конкретний, рефлективний (новатори, або дивергатори); 2.абстрактний, рефлективний (аналітики, або асимілятори); 3.конкретний, активний (динамічні, або акомодатори); 4.абстрактний, активний (практики або конвергатори).

Скоріш за все, діагностика виокремлених стилів передбачає тривалу процедуру спостереження та аналізу поведінкових реакцій у типових ситуаціях взаємодії, що виникають у процесі навчання.

Згідно ще одного підходу [7] визначення когнітивного стилю зводиться до процедури "примірювання на себе" ознак, що описують той чи інший стиль.

Візуальний. Сюди відносяться люди, що воліють використовувати в процесі навчання картинки, зображення, діаграми, кольори і діаграми зв'язків.

Кінестетичний (вчися діючи). До цього стилю належать люди, які вчаться, діючи – малюють схеми, використовують навколишні об'єкти або беруть участь у рольових іграх.

Аудіальний. Цей тип включає людей, які роблять наголос на слухові відчуття, використовують ритм, музику, слухають записи, складають віршики для кращого засвоєння інформації.

Вербальний. Люди, які відносяться до цього стилю навчання, використовують словесні прийоми в письмовій та усній мові, наприклад, роблять конспекти або проговорюють інформацію вголос.

Логічний. Сюди можна віднести тих, хто воліє використовувати логічні прийоми для з'ясування інформації. Такі люди добре розуміють, навіщо їм потрібна та чи інша інформація, і краще бачать у перспективі.

Соціальний. Ті, хто люблять займатися в групах або парами, концентруючись на взаємодії з іншими в процесі навчання, відносяться до цього стилю навчання.

Відокремлений. Люди, які відносяться до цього стилю, люблять вчитися самостійно, часто займаються самонавчанням.

На нашу думку, у представленій класифікації виникають питання щодо класифікаційних ознак. Виокремлені стилі: соціальний і відокремлений очевидно описують переважаючий спосіб виконання завдань і є результатом, скоріше емпіричних узагальнень, аніж теоретичних міркувань. Соціальний і відокремлений стилі скоріше відображають особистісні характеристики, тобто представляють стилі навчання. Тоді як перші чотири ознаки відносяться до навчальних стилів.

Узагальнення різних підходів до виокремлення когнітивних стилів дозволило нам запропонувати класифікацію, в основу якої покладено дві ознаки: 1) асиметрію півкуль (ліво- і правопівкульні); 2) модальність у відображенні інформації (екставертованість, інтровертованість). Класифікація когнітивних стилів у цьому випадку представлена чотирьма типам: лівопівкульний екстраверт, лівопівкульний інтраверт, правопівкульний екстраверт, правопівкульний інтраверт.

Друга ознака у класифікації презентує стійку характеристику людини, яка відображає нейродинамічні властивості нервової системи. Екстра- та інтровертованість доволі широко представлена у літературі, тому детальніше зупинимось на поведінкових особливостях представників виокремлених стилів.

Лівопівкульний екстраверт надає перевагу роботі із знаковою символікою, може ставити уточнюючі питання. Формулює чіткі відповіді, і енергійно демонструє те, що йому незрозуміло. Доведення окремих положень здійснює аргументовано і експресивно, незрозумілі аспекти намагається з'ясувати через стосунки з оточенням (вчителями, однокласниками).

Лівопівкульний інтроверт надає перевагу "внутрішньому мисленню", у з'ясуванні незрозумілих аспектів поводиться стримано, але аналізує пояснення вчителя та інших учнів, намагаючись простежити причинно-наслідкові зв'язки. На запитання вчителя відповідає стримано, лаконічно, по-суті, виявляючи розуміння в деталях і цифрах.

Правопівкульний екстраверт поводить себе, здебільшого нестримано. Уточнення окремих аспектів може викликати бурхливі емоції, до речі так само, як і успіхи. Розв'язок проблеми, здебільшого виникає у формі інсайту, блискавичного прозріння. Засвоєння змісту навчання супроводжується непослідовністю і емоційністю, причому різної модальності (труднощі викликають гнів, обурення, злість; якщо питання зрозумілі і не представляють складності – то спостерігається піднесений настрій, задоволення, захоплення, особливо, якщо наведені ним приклади застосування явища, процесу були вдалими.

Правопівкульний інтроверт – це вдумливий мислитель, заглиблений у світ образів, що виникають у процесі засвоєння нової теми, занурений у пізнання нових граней відомих раніше речей. Як правило, вчитель, за браком часу, не завжди може і хоче проникнути у світ уявлень такої дитини. Сповільненість у діях, нерішучість у відповідях створюють враження про такого учня, як не дуже старанного (а іноді, лінивого). Але, насправді, слід розуміти, що із усіх стилів це найбільш вразливий і найменш пристосований до колективного навчання.

Для діагностики виокремлених стилів слід розкрити їх поведінку у типових ситуаціях дидактичної взаємодії (див. табл.1).

Таблиця 1.

Прояви різних когнітивних стилів у типових ситуаціях взаємодії

К.С. / Сит. взаємод.	ЛЕ	ПЕ	ЛІ	ПІ
Засвоєння теоретичних знань	Акуратно записує, уважно слідкує за послідовністю викладок, з'ясовує причинно-наслідкові зв'язки, активно підтримує вчителя, уточнює деталі.	Відмічає практичну значимість, наводить приклади із різних сфер практики, непослідовний у записах, робить замальовки в зошиті	Зосереджений на деталях, уважно фіксує теоретичні викладки, відволікається під час обговорення	Відстороненість від оточення дозволяє зануритись у світ образів, що виникають під час пояснення вчителем нового матеріалу
Розв'язування задач	Виконує акуратно за зразком, правильно записує умову задачі, викладки розв'язування послідовні і логічні, акуратність у розрахунках і встановлені одиниць вимірювання. Утруднення у розв'язуванні розв'язування якісних задач, або задач на оцінку поведінки фіз. об'єкта у змінених умовах	Короткий запис умови робить з помилками, пропускає дані. Або не звертає увагу на невідомі величини. Опускає логічні викладки. Одразу переходить до підстановки у формулу і викрикує готову відповідь. Якісні задачі розв'язує краще і любить більше, ніж розрахункові, супроводжує пояснення емоційними коментарями.	Уважно записує і слідкує за логікою викладок, не поспішає проводити розрахунки. Намагається зрозуміти хід розв'язку і фіксує алгоритм. Легко відтворює хід розв'язку для типових задач. Нетипові задачі можуть викликати труднощі.	Записи веде неакуратно, робить перекреслення в зошиті, часто неуважний і переписує з дошки не той розв'язок, розуміє хід розв'язку, але обтяжують деталі і коментарі, пояснення розв'язку
Експериментування	Дотримується інструкції, голосно коментує свої дії та дії товаришів, послідовно проводить вимірювання і акуратно записує дані в таблицю. Обчислює похибки і робить висновки. Якщо результати експерименту суттєво відрізняються від табличного значення емоційно висловлює незадоволення, відтворює послідовність розрахунків	Не вчитується у інструкції, інтуїтивно налаштовує установку, захоплено експериментує, пробує різні варіанти, ускладнює експер. питаннями на кшалт "А якщо…, то що…?" Заносить результати поспіхом, так само проводить розрахунки, з письмовим формулюванням висновків переживає труднощі. Необачливий у дотриманні правил безпеки.	Намагається самостійно розібратись у інструкції до роботи. Спокійно і впевнено збирає установку, проводить серію дослідів, намагається вести акуратно записи, намагається вникнути у розрахунки похибок вимірювання, висновки лаконічні, стримані.	З цікавістю розглядає лабораторну установку, придумує різні варіанти її використання, важко зосереджується на меті конкретної роботи, з оформленням роботи не поспішає, не розуміє, для чого проводити розрахунки очевидного, може до кінця заплутатись у послідовності виконання завдань.
Узагальнення і систематизація	Демонструє знання законів, правил, формул. Аналізує факти і явища, окремі висновки емоційно коментує. Розповідь будує в логічній послідовності, використовує узагальнені таблиці, коментує їх.	Виділяє у темі те, що сподобалось, що викликало емоційні переживання. Охоплює тему в цілому, наводить приклади застосування в різних галузях виробництва і побуту. Розповідь доповнює малюнками, кольоровими слайдами.	Розповідь стисла, лаконічна, послідовна. Може доповнюватись графіками, діаграмами, до яких подаються короткі пояснення. Це може мати вигляд "Не сподіваюсь на успіх, ні на що не претендую".	Уникає публічності, але в разі необхідності може показати не абиякі знання, хоча у виступі буде небагатослівним, але зображення (наочність), яке супроводжує короткими коментарями, привертає увагу учнів. Підводячи підсумки може прогнозувати перспективи
Контроль і оцінювання	Тестові завдання на вибір правильного варіанту відповіді, розрахункові задачі, творчі завдання (використання алгоритму в змінених умовах)	Письмове завдання на розгорнуту відповідь, творчі завдання на аналогії і порівняння. Усне опитування може супроводжуватись емоційним сплеском	Тестові завдання на вибір правильного варіанту відповіді, розрахункові, типові задачі, завдання на знаходження пропущених у формулах позначень фізичних величин	Усне опитування, завдання на розгорнуту відповідь, творчі завдання-ребуси, задачі з динамічним розвитком змісту

Визначення особливостей проявів різних когнітивних стилів у типових ситуаціях взаємодії дозволить учителеві краще розуміти своїх учнів і враховувати ці особливості у процесі проектування системи уроків.

Для визначення приналежності учнів до того чи іншого когнітивного стилю та з'ясування домінуючого стилю у конкретній групі учнів (шкільний клас) використовуються методи: 1) спостереження; 2) аналіз продуктів діяльності учнів (письмові роботи); 3) аналіз усних повідомлень (відповідей).

Технологія діагностики когнітивних стилів учнів у процесі вивчення фізики передбачає реалізацію наступних етапів:

1. Формулювання мети і завдань діагностики (для чого проводиться процедура, наприклад, для розробки системи диференційованих завдань; для активізації процесу формування експериментальних умінь і навичок тощо).
2. Засвоєння знань про особливості проявів когнітивних стилів у типових ситуаціях дидактичної взаємодії.
3. Проведення серії спостережень.
4. Аналіз усних і письмових відповідей.

5. Узагальнення результатів, підсумки.
6. Формулювання висновків щодо розподілу учнів за когнітивними стилями.
7. Досягнення цілей (наприклад, розроблено систему диференційованих завдань для підведення підсумків з розділу "…" тощо).

Висновки. Узагальнення результатів досліджень у контексті вокремлення і визначення когнітивних стилів уможливило розкриття теоретичних засад діагностики стилів навчання учнів. Для цього було визначено поняття "когнітивного стилю", проведено уточнення і розрізнення понять когнітивного (пізнавального, навчального) стилю і стилю навчання; запропоновано класифікацію когнітивних стилів, рекомендації для вчителів з діагностування когнітивних стилів та використання знань про них у процесі вивчення фізики.

Подальші розвідки у цьому напрямі пов'язані із використанням майбутніми вчителями знань про когнітивні стилі у процесі проектування ними методичних систем.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом физиологии: Пр. руков. для учит. и родит./ Алла Леонидовна Сиротюк – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с.
3. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату). Навч.-метод. посібник /В.В.Рибалка. – К.: «Ніка-центр», 2003. – 204 с.
4. Зуев И.О. Учебные стили. Експресс-методика и рекомендации педагогам [Текст] / И.О.Зуев // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. − 2002. − №6. − С.16-20, 65
5. Емельянова Н.В. Формирование и развитие компетенций будущих специалистов по связям с общественностью с учетом индивидуальных стилей обучения [Електронний ресурс]/ Наталия Викторовна Емельянова //Материалы 4-й международной научной интернет-конференции «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности», 2011. – [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <https://sites.google.com/ site/konfep/Home/2-sekcia/ emelanova>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
6. Опачко М. Психологічні особливості управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів /Магдалина Опачко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – Випуск 22. – С.101-104
7. Сім основних стилів навчання. До якого належите Ви? – [Електронний ресурс]. − Режим доступу:<http://www.osvita.org.ua/articles/1752.html>− Загол. з екрану. − Мова укр.

Стаття надійшла до редакції 27.04.2016 р.

Опачко Магдалина Васильевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии
Государсвенное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

В статье проанализированы различные подходы к определению когнитивных стилей, разграничены понятия "когнитивного стиля" и "стиля обучения", раскрыты особенности типичных проявлений того или иного когнитивного стиля в обучении. Предложена классификация когнитивных стилей. Раскрыты особенности учебно-познавательной деятельности представителей различных когнитивных стилей, технологию диагностики когнитивных стилей в процессе изучения физики. Учет учителем когнитивных стилей учащихся обеспечит эффективность дидактического взаимодействия и будет способствовать повышению качества обучения.

Ключевые слова: когнитивный стиль, классификация стилей, диагностика стилей, особенности проявления.

Opachko Magdalyna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Pedagogy and Psychology
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

DIAGNOSTICS OF COGNITIVE STYLES OF PUPILS IN THE PROCESS OF PHYSICS STUDYING

Implementation of personality-oriented technologies in modern school takes into consideration the complex of parameters that reflect the individual characteristics of students and form the basis of their learning styles. The development of the problem of the educational process with the consideration of students' learning styles make it possible to identify those factors that influence the formation of an adequate style of the teacher. The consideration of students' learning styles ensures the effectiveness of the didactic interaction and will enhance the quality of education. In the article the author analyses different approaches to determine the learning styles of students, especially their recognition by specific to the learning style characteristics. The features of the teaching and learning activities of representatives of different learning styles have been disclosed. The author discloses the concept of teaching style that characterizes the dominant actions, techniques, methods inherent to the teacher and represent in a certain way the features of its behavior in the teaching and learning activities. The author works out recommendations, which will support the teacher to take into account the learning styles of students to ensure the effectiveness of didactic interaction and increase the efficiency of individual teaching style.

Key words: cognitive style, learning style, teaching style, classifications of styles.

УДК 378.241:355.23

Палагнюк Марко Георгійович
старший викладач
кафедра німецької та другої іноземної мови
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Б.Хмельницького, м.Хмельницький, Україна

Лімбах Федір Зігмундович
старший викладач
кафедра німецької та другої іноземної мови
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Б.Хмельницького, м.Хмельницький, Україна

Палагнюк Ірина Дмитрівна
старший вчитель Хмельницької гімназії №1 імені В.Красицького
м.Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ У ВИЩОМУ ПРАВООХОРОННОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В статті досліджуються ефективні форми проведення семінарських занять у вищому правоохоронному навчальному закладі. Підтверджено той факт, що семінар з елементами проблемності, семінар методом «круглого столу» та семінар з використанням аналізу конкретних ситуацій сприяють формуванню у майбутніх офіцерів уміння вирішувати завдання професійного характеру. Запорукою успішності такого заняття є ерудованість та методична майстерність педагога, детальна підготовка до заняття з розробкою розгорнутого плану або сценарію.

Ключові слова: семінарське заняття, професійна спрямованість, правоохоронний вуз, круглий стіл, семінар з елементами проблемності.

Вступ. Професія «офіцер» є однією з найскладніших у людському суспільстві, оскільки вимагає від її суб'єкта здатності з високою ефективністю вирішувати завдання всіх типів професійної діяльності в екстремальних умовах. Реалізація таких здібностей забезпечується високим рівнем професійної підготовки фахівців. Виходячи з цих положень, виникає необхідність пошуку найбільш ефективних форм проведення занять з дисциплін, які викладаються у вищому правоохоронному навчальному закладі, які б сприяли формуванню у курсантів необхідних якостей. Класичні форми занять (лекції, практичні і лабораторні) не завжди можуть забезпечити швидку адаптацію курсантів до вузівської системи навчання.

Практика свідчить, що семінар є одним із основних методів обговорення навчального матеріалу у вищій військовій школі. Семінари проводяться із найскладніших питань (тем, розділів) навчальної програми з метою поглибленого вивчення навчальної дисципліни, вони прививають курсантам і слухачам навички самостійного пошуку й аналізу навчальної інформації, формування та розвитку наукового мислення, вміння брати активну участь у творчій дискусії, робити правильні висновки, аргументовано висловлювати та відстоювати свою думку.

На сьогодні семінари є в навчальних планах усіх військових (правоохоронних) вузів України, оскільки вони сприяють розширенню загального наукового світогляду, ознайомленню курсантів і слухачів з найважливішими проблемами та дослідженнями в галузях наук, що вивчаються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна ефективність застосування семінарських занять отримала обґрунтування у працях дидактиків Б.П.Єсипова, В.П.Стрезикозина, А.В.Усової, В.В.Зав'ялова та інших. У зарубіжних джерелах умовам ефективного застосування семінарських занять присвячені дослідження Дж.Трампа. Сучасні вчені присвятили свої наукові праці вивченню необхідності проведення семінарських занять задля підготовки компетентних, творчо обдарованих фахівців різноманітних сфер [1], [2], [3], [7].

Метою статті є визначення серед великої кількості тих основних форм семінарських занять, які характерні для проведення у вищому правоохоронному навчальному закладі, та складення алгоритму роботи військового викладача в період підготовки до семінару.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні існує безліч методів і форм проведення семінарів, що забезпечують творчий характер пізнавальної діяльності курсантів і слухачів, викликають бажання учасників до дискусії, реалізують дидактичні принципи і функції виховного навчання, стимулюють у курсантів дослідницькі прагнення.

Виходячи з того, що семінар у правоохоронному вузі є груповим заняттям під керівництвом викладача, його основними завданнями є реалізація таких цілей:

- поглибити й закріпити у курсантів і слухачів знання, здобуті на лекціях та в ході самостійної роботи;
- перевірити ефективність і результативність самостійної роботи курсантів і слухачів над навчальним матеріалом;
- привити у курсантів навички пошуку, узагальнення та викладення навчального матеріалу в курсантській аудиторії;
- виробити вміння формулювати, обґрунтовувати та викладати власне судження з питання, що об-

© Палагнюк М.Г., Лімбах Ф.З., Палагнюк І.Д.

говорюється, вміння відстоювати свої погляди.

Семінар не зводиться до закріплення або копіювання знань, отриманих на лекції, його завдання значно ширші, складніші та цікавіші. В залежності від змісту теми та характеру рекомендованих по ній джерел, від рівня підготовленості, організованості та працездатності конкретної семінарської групи, її спеціалізації та професійної спрямованості, від досвіду використання різних семінарських форм на попередніх заняттях у практиці семінарських занять можна виділити ряд форм: − розгорнута бесіда; − обговорення доповідей і рефератів; − семінар-диспут; − навчальна тематична дискусія; − семінар-екскурсія; − семінар-дослідження; − коментоване читання; − вправи на самостійність мислення; − семінар-колоквіум; − спеціальний семінар та ін.

У вищому правоохоронному навчальному закладі особливу увагу приділяють семінару з елементами проблемності. Під час занять такого типу військовий викладач за допомогою спеціально відібраних проблемних ситуацій спрямовує роботу курсантів і слухачів, тим самим стимулюючи їх до самостійного мислення й активного пошуку відповідей на поставлені запитання. До структурних складових цього виду семінару належать: навчальна проблема, проблемна ситуація, проблемне питання.

Військовий викладач послідовно поєднує основні питання теми семінару, для того щоб активізувати увагу аудиторії, забезпечити колективний пошук рішення. Проблемність питання забезпечується реальною ситуацією, важливою для майбутньої професійної діяльності фахівця-правоохоронця. Для постановки проблемного питання та з метою створення проблемної ситуації необхідно досконало орієнтуватися у матеріалі, що розглядається, та володіти певною вправністю. Саме тоді семінар перестає бути просто видом заняття, це свого роду перехід до науково-дослідної роботи, в процесі якої з'являються доповіді, реферати, дослідницькі роботи.

Як свідчить досвід, військовий педагог при формуванні проблемної ситуації повинен володіти науковою ерудицією та методичною майстерністю проведення семінару, оскільки проблемний семінар – це головний засіб поглибленого вивчення предмету. Такі семінари виключають бездіяльність курсантів і слухачів на заняттях. Мета активізації курсантів шляхом проблемного навчання полягає в тому, щоб підвищити рівень їхньої розумової діяльності та навчити системі розумових дій, яка характерна для вирішення нестереотипних завдань, що вимагають застосування творчої розумової діяльності.

Останнім часом у навчальному процесі дуже актуальними стали семінари методом «круглого столу». Практика проведення занять таким методом у спеціально обладнаних аудиторіях дозволяє стверджувати про його ефективність. На думку А.М.Матюшкіна, такий семінар забезпечує розвиток творчого та професійного мислення, пізнавальної мотивації та професійного використання знань у навчальних умовах [6].

Цей метод є одним із варіантів діалогу. Якщо правильно і творчо підготувати таке заняття, залучити до участі у ньому фахівців з досвідом, цікавих особистостей, воно набуває надзвичайної корисності в пізнавальному відношенні. За «круглим столом» курсанти в ході бесіди з фахівцями, ученими, представниками суспільних організацій, державних органів реалізують принцип колективного обговорення проблеми, уміння поєднати елементи доведення і переконання впродовж дискусії. Порядок підготовки і проведення «круглого столу» визначається специфікою самого методу. Курсантам і слухачам завчасно повідомляється тема, тривалість семінарського заняття для підготовки ними запитань, які їх цікавлять, в межах теми, що вивчається.

В ході колективної роботи разом з викладачем, керівником семінару, з запрошеними фахівцями курсанти засвоюють нові знання, обмінюються інформацією, набувають навичок сперечатися, переконувати, аналізувати. Такі семінари характеризуються демократичністю, активним характером обговорення питань, стимулом до самостійного творчого мислення, зв'язком з практикою.

Курсанти-філологи, які поглиблено вивчають іноземну мову, мають унікальну можливість взяти участь у «круглому столі» з запрошеними фахівцями зарубіжних країн. Такий семінар не лише є дуже інформативним, він стимулює курсантів активно вивчати іноземну мову, подолати лінгвоетнічний бар'єр та поставити питання фахівцю, не боячись допустити при цьому помилку у висловленні.

Звичайно, курсантські круглі столи – це не інновація, однак уміння виступити зі своєю ідеєю іноземною мовою, зрозуміти й усвідомити ідеї інших, дати оцінку або висловити критику стосовно інших суджень – це уміння, яке значно сприяє саморозвиткові та самоорганізації курсантів.

«Круглий стіл» починається виступом викладача, потім з повідомленнями виступають учасники семінару (один-два виступів по 10-12 хвилин). Після цього викладач надає можливість курсантам (слухачам) поставити запитання фахівцю, викликає інтерес до дискусії та управляє її ходом. Курсанти вступають у діалог з ведучим, висловлюють свою думку стосовно проблем, що обговорюються. На завершення «круглого столу» викладач аналізує розкриття проблеми та актуальності питань, поставлених на семінарі, ступінь зацікавленості курсантів в обговоренні.

Добре зарекомендував себе метод проведення семінару в правоохоронному вузі шляхом аналізу конкретних ситуацій. Таким заняттям приділяється особливе значення, адже курсанту під час складання державного екзамену з профілюючої дисципліни необхідно виконати саме таке завдання: прийняте правильне рішення у конкретній ситуації, спираючись на теоретичні знання нормативної, правоохоронної бази.

Методика семінару полягає у використанні викладачем конкретних ситуацій з професійної військової, юридичної практики. Головне завдання курсантів і слухачів полягає у проведенні глибокого аналізу заданої ситуації та знаходженні остаточного рішення. Метод передбачає реалізацію таких функцій, як дослідження, вивчення, оцінка, навчання, виховання, розвиток, самооцінка і самоконтроль. В ході вирішення запропонованої ситуації курсанти і слухачі користуються аналізом, використовуючи свої знання і свій досвід, використовують набуті в навчальному процесі критерії аналізу. У конкретній ситуації курсанти самостійно виявляють неефективність та по-

милковість їх суджень, змінюючи свій погляд на проблематику завдання.

Результати нашого дослідження свідчать, що успіх семінару може залежати від багатьох складових:

– теоретичної, педагогічної та методичної підготовки військового викладача;
– організаторської роботи з підготовки семінарського заняття;
– ступеня підготовленості курсантів і слухачів, їх активності на самому занятті.

Підготовка семінару повинна починатися з вивчення військовим викладачем вихідної документації, визначення (уточнення) цілей та завдань семінару, часу підготовки курсантів і слухачів. В результаті цієї роботи у викладача повинно скластися чітке уявлення про дидактичні та виховні цілі семінару, обсяг робіт, який повинен виконати кожний його учасник, проблеми, які потрібно висвітлити в лекції, щоб мати можливість глибоко в них розібратися на семінарі. Тільки після цього можна приступати до опрацювання плану проведення семінарського заняття. План, який видається курсантам і слухачам до проведення семінару, є основним методичним документом для організації їхньої самостійної роботи.

В залежності від обраної методики проведення семінару план може мати різну структуру. Не дивлячись на те, що в якості обов'язкових його компонентів виступають тема, дидактичні та виховні цілі заняття, організаційно-методичні вказівки, навчальні питання, які повинні бути розглянуті, теми доповідей, повідомлень, рефератів, рекомендована література, навчальні питання, які повинні обговорюватись на семінарі, складають основу плану.

Аналогічні вимоги повинні висуватися й до теми рефератів (доповідей, повідомлень), якщо вони передбачені планом семінару.

Обсяг матеріалу, що виноситься на семінар, визначається часом, який для цього відводиться, та кількістю питань. Для двохгодинного заняття їх, як правило, повинно бути не більше 2-3. З цих же позицій необхідно вирішувати питання про характер та обсяг рекомендованої літератури. У перелік обов'язкової літератури слід віднести, насамперед, першоджерела, які безпосередньо розкривають тему, що розглядається. Додаткова необов'язкова література розрахована на більш підготовлених курсантів та слухачів, які особливо зацікавлені такою проблемою. У список додаткової літератури включають, як правило, монографії, статті зі збірників та періодики. Обсяг додаткової літератури повинен бути також невеликим. Непогано, якщо викладач на лекції згадає про цю літературу, дасть стислу характеристику, зацікавить курсантів і слухачів.

Зупинімося детальніше на особливостях роботи військового викладача в період підготовки до семінару. Насамперед відмітимо, що завчасна видача плану семінару – запорука успішної підготовки до нього кожного курсанта й слухача. Якщо ж до цього часу в лекції була розкрита проблема, що розглядається, створена проблемна ситуація, викликаний інтерес, то це буде значно активізувати підготовку курсантів і слухачів до чергового заняття. Найбільш доцільно практичну роботу кожного курсанта і слухача з підготовки до семінару організовувати в чотири етапи.

На першому етапі необхідно за планом семінару з'ясувати тему, мету та навчальні питання. Кожному курсанту (слухачу) слід визначити свою роль та сформулювати завдання на семінарі (підготовка реферату, виступу і т.д.), обсяг та порядок роботи, передбачити, які й коли будуть потрібні першоджерела з кожного питання, який матеріал підготувати для обґрунтування, які додаткові матеріали можна буде використати, де їх знайти.

Другий етап підготовки до семінару включає роботу зі збору матеріалу та ознайомлення з рекомендованою літературою.

Третій етап включає глибоке вивчення джерел та оформлення їх у вигляді конспекту.

Четвертий (заключний) етап передбачає поглиблену роботу з конспектом, проведення його розмітки (підкреслити заголовки, виділити найбільш важливі цитати і т.д.), складання плану виступу.

На всіх етапах курсанти та слухачі працюють або під безпосереднім керівництвом викладача (особливо характерно для молодших курсів військового вузу), або в режимі консультування.

На першому етапі підготовки курсантів (слухачів) до семінару військовому викладачу доцільно провести колективну консультацію. У період поглибленої роботи курсантів і слухачів над рекомендованими джерелами викладач, як правило, проводить індивідуальні консультації та співбесіди. На цьому етапі він контролює підготовку основних доповідей та повідомлень, а також виступів на наступному занятті.

Коли викладач вже сформував своє уявлення про готовність курсантів і слухачів до семінару, він приступає до розробки (уточнення) робочого плану (сценарію) проведення семінарського заняття. Це пов'язано з тим, що реалізація пізнавальної мети в ході семінару вимагає від нього вмілого методичного управління.

Як показує досвід, ключовими в побудові такого сценарію є два принципи: принцип наростання складності проблемних завдань на кожному занятті та упродовж всього курсу та принцип цільової системності. Старанна підготовка надає викладачу великі можливості оперативно керувати семінаром, використовуючи при будь-яких ситуаціях наперед заготовлений матеріал. Може далеко не все, що намічено й записано в сценарії, буде використано педагогом, але наявність цього матеріалу надасть йому впевненості та дозволить вільно себе почувати при будь яких ситуаціях.

Практика роботи військових вузів рекомендує, щоб робочий план семінару або методична розробка оформлялися згідно з прийнятими в даному військовому навчальному закладі вимогами та включали титульний лист з вхідними даними, вступ, основну та заключну частини. У робочому плані семінару, як правило, відображається зміст стислого вступного слова викладача, приблизний розподіл часу з питань і виступів, порядок відпрацювання матеріалу, зміст заключного слова.

Що стосується розрахунку часу, зрозуміло, що для двохгодинного та чотирьохгодинного семінару він буде різним. При цьому військовий викладач орієнтовно повинен виходити з того, що в ході семінару час виділяється на вступне слово не більше 5 хвилин; основна доповідь одного із курсантів (слухачів) – до

15-20 хвилин; виступи з місць – до 10 хвилин; постановка нових питань, виправлення неточностей та помилок курсантів і слухачів, заключне слово до всього семінару – в межах 25-30 хвилин.

Таким чином, на організацію, управління ходом семінару та підведення підсумків у загальному витрачається біля 25 відсотків відведеного навчального часу. Решту часу військовий викладач розподіляє у залежності від складності питань, що розглядаються.

Викладений матеріал дозволяє зробити такі **висновки**:

1) семінар є ефективним методом проведення заняття у вищому правоохоронну навчальному закладі, який допомагає курсантам і слухачам підготуватися до виконання майбутньої професійної діяльності;

2) вибір форми семінарського заняття залежить від багатьох факторів, в особливості від змісту мети, її обсягу та рівня підготовленості, спеціалізації та професійної спрямованості семінарської групи;

3) для максимальної наближеності майбутніх офіцерів-правоохоронців до ситуацій виконання службових обов'язків, з метою навчання професійної компетенції курсантів та підготовки їх до вирішення завдань професійного характеру найбільш ефективним є проведення проблемного семінару (семінару з елементами проблемності), семінару методом «круглого столу» та семінару з використанням аналізу конкретних ситуацій;

4) запорукою успішного проведення семінарського заняття є ерудованість та методична майстерність військового педагога, детальна підготовка до заняття з розробкою розгорнутого плану або сценарію.

У наступних дослідженнях автори планують зупинитися на вивченні «сократівського» методу навчання та використання методу «мозкової атаки», а також провести аналіз доцільності проведення таких занять у вищому правоохоронному навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Бабенко К. Практичні, семінарські та лабораторні заняття у ВНЗ як прикладні форми організації навчання магістрів / Катерина Бабенко // Рідна школа. – 2007. – № 7/8. – С.42-54
2. Гурська О. Підготовка студента та викладача до семінарського заняття (на прикладі суспільствознавчих дисциплін) // Проблеми підготовки сучасного вчителя №8 (Ч.2), 2013. – С.46-52. − Режим доступу: http://www.library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/8_2/7.pdf
3. Гуцуляк В. Семінарські заняття як форма та метод навчання математики / Василь Гуцуляк // Математика. Шкільний світ. – 2009. – №25-26. – С.13-27
4. Ларионов В.В., Писаренко С.Б. Видовое информационное поле в инновационной педагогике: состав, структура, свойства и применение в тестировании // Инновации в образовании. – 2005. – №1. – С. 55-62.
5. Макеева И.В. Роль семинарского занятия в подготовке специалиста и методика управления дискуссией / И.В.Макеева. – М.: Просвещение, 2003. – 161 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – С.181-186
7. Ротань Н.В. Застосування інноваційних методів навчання при проведенні семінарських занять викладачами спеціальних дисциплін на спеціальності «Бухгалтерський облік» [Текст] // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві, 2013, вип. 3(4). – С.199-203. − Режим доступу: http://sbornik.college.ks.ua/downloads/sbornik4/pdf/27.pdf.
8. Савельев А. Инновационное высшее образование // Высшее образование в России. – 2001. – №6. – С.43-45
9. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 576 с.

Стаття надійшла до редакції 05.05.2016 р.
Рецензент: канд.філол.наук, доц.Манзій А.М.

Палагнюк Марк Георгиевич
старший преподаватель
кафедра немецкой и второго иностранного языка
Национальная академия Государственной пограничной службы Украины
имени Б.Хмельницкого, Хмельницкий, Украина

Лимбах Федор Зигмундович
старший преподаватель
кафедра немецкой и второго иностранного языка
Национальная академия Государственной пограничной службы Украины
имени Б.Хмельницкого, Хмельницкий, Украина

Палагнюк Ирина Дмитриевна
старший учитель Хмельницкой гимназии №1 имени В.Красицкого
Хмельницкий, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКОГО ЗАНЯТИЯ В ВЫСШЕМ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье исследуются эффективные формы проведения семинарских занятий в высшем правоохранительном учебном заведении. Подтверждается тот факт, что семинар с элементами проблемности, семинар методом «круглого стола» и семинар с использованием анализа конкретных ситуаций

содействуют формированию у будущих офицеров умения решать задачи профессионального характера. Залогом успеха такого занятия являются эрудированность и методическое мастерство педагога, детальная подготовка к занятию с разработкой развернутого плана или сценария.

Ключевые слова: семинарское занятие, профессиональная направленность, правоохранительная высшая школа, круглый стол, семинар с элементами проблемности.

Palahniuk Mark
Senior Lecturer
Department of German and Foreign Languages
National Academy of State Border Service of Ukraine
named after of B.Khmelnitsky, Khmelnitsky, Ukraine

Limbakh Fedir
Senior Lecturer
Department of German and Foreign Languages
National Academy of State Border Service of Ukraine
named after of B.Khmelnitsky, Khmelnitsky, Ukraine

Palahniuk Iryna
Senior Teacher, Khmelnytskyi gymnasium №1 named after Volodymyr Krasytskyi

PECULIARITIES OF CONDUCTING SEMINARS AT HIGHER EDUCATIONAL LAW ENFORCEMENT INSTITUTIONS

The article emphasizes educational and multicultural importance of seminars that teach the students how to freely apply acquired knowledge, to analyse educational information, to take active part in debates and to be able to reasonably express and defend own opinions. Based on the vast experience gained during arranging and conducting seminars, the teachers of the higher educational law enforcement institution were able to conclude that the most effective forms of these lessons are those that include the elements of problem solving, "round table" workshops and case studies. These types of seminars contribute to formation of future officers' ability of solving various professional problems in the line of duty. A seminar is not limited to copying or consolidating the knowledge gained at lectures: its tasks are much broader, more complex and interesting. Our findings show that effectiveness of a seminar depends on a number of components: theoretical, pedagogical and methodological expertise of an instructor; thorough preparation of seminars; cadets' and students' readiness and active participation in the workshop. Methodological competence and skills of a teacher and detailed preparation for lessons, which includes drawing of comprehensive lesson plan, are equally important. Making a detailed plan of a seminar will make young teachers more confident, helping them feel free at any situations.

Key words: seminar, professional direction, higher educational law enforcement institution, round table, problem-based workshop.

УДК 37.08:377(477)

Паржницький Олександр Вікторович
директор Науково-методичного центру професійно-технічної освіти
у Запорізькій області, м.Запоріжжя, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено особливості розгляду проблеми організації професійної підготовки робітників у педагогічній та психологічній літературі, охарактеризовано професійну компетентність майбутніх висококваліфікованих робітників та розкрито необхідність використання компетентнісного підходу для забезпечення результативної професійної підготовки учнів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу. Орієнтація змісту підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики є актуальним завданням для модернізації й розвитку освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, формування, компетентнісний підхід, професійно-технічний навчальний заклад, учні.

Вступ. У Державному переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах однією з провідних на підприємствах машинобудівної і металообробної промисловості є професія токаря по металу. Наявність високої кваліфікації токаря, його професійна компетентність та професіоналізм тісно пов'язані з якістю освіти, яка, у свою чергу вимагає оновлення змісту, урахування державних вимог щодо його якості й обсягу на рівні досягнень науки, техніки, технології й світового досвіду. Важливе значення на сьогодні має також розробка новітнього науково-методичного забезпечення навчально-виробничого процесу, уведення в освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів інноваційних підходів до організації навчання, відповідної переорієнтації педагогічного мислення.

Загалом орієнтація змісту підготовки майбутніх токарів на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики, удосконалення процесу формування їхньої професійної компетентності є актуальним завданням для модернізації й розвитку освіти, забезпечення її випереджального характеру та спрямованості на зростання економічного потенціалу держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення особливостей професійної освіти також має тривалу історію. Зокрема одними з перших робіт у цьому напрямі були дослідження з історії професійно-технічної освіти Я. Звягільського та М. Іванова «Професійна освіта на Україні», роботи Н. Авдієнко «Народна освіта на Україні», А. Альберштейна та В. Ястржембського «Система народної освіти», С. Сірополка «Історія освіти на Україні» та «Народна освіта на Совєтській Україні», надруковані у 30-ті роки ХХ ст. Ці дослідники виявили особливості й специфіку процесу професійної підготовки в історичній ретроспективі, зокрема проаналізували варіативність розвитку профосвіти, обумовлену соціально-економічним замовленням.

Наступний етап фундаментальних та прикладних досліджень різних аспектів професійно-технічної освіти припадає на 70-ті роки ХХ ст. Учені С. Батишев, А. Веселов, Е. Осовський, Ю. Татур та ін. вивчали різні проблеми професійно-технічної освіти, економіки, історії робітничого класу та колгоспного селянства. У їх роботах розкрито історію розвитку профтехшколи та педагогічної думки з питань підготовки кваліфікованих робітників у контексті соціально-економічного та культурного розвитку країни.

Безпосередньо історію становлення і розвитку системи підготовки робітничих кадрів України з кінця XIX до початку 80-х років XX століття систематизовано у праці М. Пузанова й Г. Терещенка «Нариси історії професійно-технічної освіти в Українській РСР» [9]. Слід зазначити, що хоча зазначені праці мали чітко виражене ідеологічне спрямування, звеличували роль партійного керівництва закладами та установами професійно-технічної освіти, все ж вони вводили до наукового обігу з питань історії розвитку систем робітничої підготовки значну кількість документального та статистичного матеріалу.

Сьогодні історію професійно-технічної освіти вивчають О. Коханко (становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні (1969–1994 рр.)), І. Лікарчук (професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи), Н. Падун (професійно-технічна освіта в Україні (1929–1940)), А. Селецький (розвиток систем робітничої підготовки в Україні), Є. Степанович (становлення і розвиток вищої спеціально освіти на Україні у другій половині XIX – на початку XX ст.), О. Сухомлинська (історія українського шкільництва (1905–1935)), М. Харламов (розвиток професійно-технічної освіти в УСРР у 1921–1929 рр.), Л. Шепель (підготовка кадрів спеціалістів в УРСР з робітників і селян (20-ті рр. XX ст.).

Учені В.Бондар, Ю.Зіньковський, С.Максименко, Н.Ничкало та ін., які розглядають різні аспекти методології, педагогіки, психології, методики професійної освіти і навчання, звертаючи увагу на необхідність виконання тих завдань, що постали перед економікою, освітою та безпосереднім професійним навчанням кваліфікованих робітників в Україні. Окремі аспекти підготовки фахівців у ПТНЗ є предметом досліджень у дисертаційних роботах Р.Гуревича, Н.Дорошенко, І.Жорової, М.Пальчук, Л.Старовойт, Л.Сушенцевої та ін. Дослідники вказують на важливість реформування галузі професійно-технічної освіти, вибір змісту і форм професійної підготовки кваліфікованих робітників у зв'язку з світовою глобалізацією, міжнародною конкуренцією, потребами ринку праці.

Серед психологів назвати учених, що розглядають компетентність в контексті професіоналізму та професійного розвитку, вивчають окремі сторони, етапи

© Паржницький О.В.

та фактори, які впливають на формування професійної компетентності та професійне становлення майбутніх фахівців. Так, наприклад, учені Л.Божович, М.Боришевський, Е.Клімов, Е.Зеєр, Т.Кудрявцев, А.Маркова, В.Чебишева, В.Шадріков та ін. з'ясували окремі аспекти становлення особистості професіонала, охарактеризували психічні новоутворення, що забезпечують успішне виконання трудових функцій на кожному з етапів професійного розвитку, зокрема на етапах професійної підготовки, професійної адаптації, самореалізації та професійної зрілості. Сучасні вимоги до підготовки особистості фахівця, особливості адаптації молодих робітників на виробництві, ринку праці досліджують також Н.Вінник, С.Герасіна, С.Моськін, О.Тарасова та ін.

Загалом праці цих дослідників забезпечили виокремлення професійної педагогіки в самостійну галузь знань, обгрунтували історичну значимість набутків професійної освіти з позицій гуманістичної й демократичної етики. Зазначені дослідники на основі аналізу широкого кола джерел, з використанням набутків філософії, соціології, педагогіки, психології, економіки та інших наук започаткували новий підхід до визначення основних положень структури та організації професійної освіти. Проте слід зазначити, що проблема формування професійної компетентності майбутніх токарів практично не була предметом окремого наукового дослідження.

Метою статті є розгляд стану дослідження проблеми формування професійної компетентності у кваліфікованих робітників.

Виклад основного матеріалу. Одним з пріоритетних на сьогодні є вивчення проблеми удосконалення системи організації професійно-технічної освіти через впровадження компетентнісного підходу. Поняття компетентності почали використовувати спочатку в США, а потім у Західній Європі з 60-х років ХХ ст. Серед перших вчених, хто обґрунтував необхідність впровадження компетентнісного підходу, слід назвати С. Уіддета, Дж. Равенна, В. Хутмахера та ін.

Спочатку категорії «компетенція» і «компетентність» використовували у теорії й практиці навчання мови (особливо не рідної), а також при аналізі професіоналізму в управлінні, менеджменті та спілкуванні [4]. Сьогодні поняття «компетентність» є досить вживаним. У Словнику іншомовних слів компетентність (лат. competens (competentis) – належний, відповідний) визначено як коло повноважень тієї чи іншої установи або особи; коло питань, щодо яких особа має знання, досвід [13, с. 282]. За Дж. Равеном, компетентність є специфічною здатністю, що необхідна для ефективного виконання конкретних дій у конкретній предметній сфері та охоплює вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [10].

У колективній монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» під загальною редакцією О. Овчарук, компетентність потрактовано як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набуває особистість у процесі навчання та які дозволяють їй визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [7, с.17].

Загалом поняття «компетентність» сьогодні використовують як результативно-діяльнісну характеристику освіти в контексті підготовки молодих людей, необхідну і достатню умову для досягнення результату професійної діяльності. Відповідно компетентнісний підхід проголошено одним із напрямів стратегії розвитку освіти та загалом модернізації змісту й організації професійної освіти.

Власне поняття «професійна компетентність» у багатьох випадках характеризують із погляду того, на що здатна компетентна людина (тобто щодо результату формування компетентності, через відповідні компетенції, насамперед сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і т.д.). Зокрема, вчені при визначенні компетентності звертають увагу на її зовнішні прояви. Так, наприклад, Г. Коджаспірова характеризує професійну компетентність як володіння фахівцем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що є основою формування професійної діяльності, спілкування й особистості фахівця – носія певних цінностей, ідеалів, свідомості [6].

Насамперед учені визначають професійну компетентність через опис її структури, характеристику структурних компонентів, визначаючи її як сукупність знань, умінь і навичок (через опис відповідних знань, умінь, здатностей і т.д., з використанням терміна «компетенція»). Зокрема Е. Зеєр зазначає, що компетентність – це змістовні узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, смислотвірних положень, а також узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності. У найбільш загальному вигляді компетентності, на думку дослідника, можна визначити як цілісну й систематизовану сукупність узагальнених знань [3].

У свою чергу Б. Гершунський вважає, що категорія «професійна компетентність» визначається, головним чином, рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здатностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи» [1, с.65].

Інші вчені характеризують професійну компетентність у контексті професіоналізму, як синонім до поняття «професіоналізм». Професіоналізмом прийнято позначати особливу властивість людини систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах. У понятті «професіоналізм» відображено такий ступінь оволодіння людиною професійної діяльності, яка відповідає усталеним у суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам. Зокрема, на думку А. Маркової, професійна компетентність означає насамперед здатності й уміння людини виконувати певні трудові функції, досягати результатів. Дослідниця співвідносить професіональну компетентність із різними аспектами зрілості [8].

Психолого-акмеологічні дослідження трактують професійну компетентність як складову професіоналізму. Зокрема А. Деркач, В. Зазикін та ін. розглядають професійну компетентність як головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму особистості й діяльності, систему знань, коло проблем або питань, що дозволяє суб'єкту праці виконувати професійну діяльність із високою продуктивністю [2]. Основні відмінності компетентності від професіоналізму, на думку А. Деркача й В. Зазикіна, полягають в домінуванні гностичного або когнітивного компонента. Йдеться про наявність у компетентного суб'єкта необхідних професійних знань, важливу

роль рефлексивно-статусного компонента, що дає право за рахунок авторитетності діяти певним чином, а також регулюючу функцію нормативного компонента, який визначає коло повноважень та впливає на форми поведінки й професійних відносин [2].

Загалом урахування результатів психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що професійну компетентність не можна ототожнювати із професіоналізмом (особливо із професіоналізмом особистості), але вона є необхідною умовою його досягнення. Професійна компетентність є важливою характеристикою якості підготовки фахівця та передумовою ефективності його трудової діяльності. Професійна компетентність є загальнонауковою категорією, однак у різних науках у розуміння її сутнісних характеристик вкладається свій зміст, що обумовлено як завданнями відповідної науки, так і специфікою власне тієї чи іншої професійної діяльності. З урахуванням даних науково-педагогічної літератури компетентність ми будемо розглядати як сукупність взаємозалежних характеристик особистості (знань, умінь, навичок, способів виконання діяльності, досвіду практичного використання знань і вмінь, характеристик мислення, що забезпечують здатність приймати ефективні рішення, діяти раціонально і т.д.), що необхідні для ефективного виконання завдань професійної діяльності.

Використання компетентнісного підходу у професійній освіті є перспективним напрямом її удосконалення та модернізації відповідно до вимог сьогодення. Його відмінність від традиційного, на думку А. Хуторського, полягає у відмові від усталеного накопичення учнями і трансляції викладачем готових знань, певної інформації та відомостей. Уведення компетентнісного підходу, зазначає А. Хуторський, дозволяє ефективно вчити учнів, уміло використовувати набуті знання для вирішення конкретних завдань або проблемних ситуацій [14].

Перевага компетентнісного підходу також виявляється у діяльнісному аспекті освіти. І. Родигіна серед переваг компетентнісного підходу називає те, що при ньому основним змістом навчання є дії, операції, що співвідносяться з проблемою, яку потрібно розв'язати. Такий діяльнісний зміст у навчальних програмах, на думку вченої, розкривається через способи діяльності, уміння, навички, які необхідно сформувати, досвід майбутньої професійної діяльності, що його повинні накопичити та осмислити учні, а також через навчальні досягнення учнів при вирішенні професійних, позанавчальних та життєвих завдань [11, с. 17]. У цьому випадку метою навчання стає не засвоєння сукупності відомостей про об'єкти навколишнього світу, а освоєння учнями умінь, необхідних для вирішення різноманітних типових чи нестандартних ситуацій.

Сутність компетентнісного підходу, на думку Г. Селевка, означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважно трансляції знань, формування навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, розвиток здатності випускника до діяльності в сучасному ринково-економічному, інформаційно і комунікаційно насиченому просторі [12, с.138].

Загалом використання компетентнісного підходу в професійній освіті, на думку вчених, сьогодні дозволяє забезпечувати високий рівень підготовки майбутніх фахівців, ґрунтовне оволодіння випускниками професійних навчальних закладів уміннями успішно виконувати завдання професійної діяльності вже з перших днів роботи за фахом, високу гнучкість та професійну мобільність, підвищувати їх соціальну активність, конкурентоспроможність в ринкових умовах.

Впровадження компетентнісного підходу, як свідчить практика, допомагає співвіднести рівень підготовки у професійно-технічних навчальних закладах з потребами ринкової економіки, забезпечити виробництво висококваліфікованими й конкурентоспроможними кадрами. Компетентнісний підхід дозволяє будувати навчальний процес з урахуванням багатопрофільності та багаторівневості й реалізовувати ідеї безперервності, інтеграції, інтенсифікації, стандартизації, індивідуалізації освіти, що забезпечують кожному члену суспільства можливість підвищувати свою кваліфікацію, розширювати коло професійних знань та умінь. У перспективі це допоможе задовольнити освітні запити різних верств населення, потреби споживачів освітніх послуг відповідно до сучасних вимог.

Висновки. Проблеми організації систем професійної підготовки робітників є важливим предметом розгляду в педагогічній та психологічній літературі. Професійну компетентність майбутніх висококваліфікованих робітників можна трактувати як сукупність взаємозалежних характеристик особистості (знань, умінь, навичок, способів виконання діяльності, досвіду практичного використання знань і вмінь, характеристик мислення, що забезпечують здатність приймати ефективні рішення, діяти раціонально і т.д.), що необхідні для ефективного виконання завдань професійної діяльності.

У наш час компетентнісний підхід учені називають одним із перспективних напрямів модернізації професійно-технічної освіти. Сьогодні для забезпечення результативної професійної підготовки випускників професійно-технічних училищ у професійному середовищі необхідне виокремлення переліку необхідних компетентностей як результату навчання. Використання компетентнісного підходу вимагає оновлення змісту навчальних дисциплін відповідно до запланованого результату навчання, варіативності освітніх програм, форм і технологій навчання, висуває певні вимоги використання методів навчання та організації навчальної і виробничої діяльності учнів.

Список використаної літератури

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Деркач А.А. Психология развития профессионала / Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. – М.: РАГС, 2004. – 245 с.
3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный поход: учеб. пособие / Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 211 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.
5. Иванов Д.А. Концепции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А.Иванов // Завуч для администрации школ. – 2008. – №1. – С.4-24.

6. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колект. моногр.; під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С, 2004. – 112 с. – (Бібліотека освітньої політики).
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 312 с.
9. Пузанов М.Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М.Пузанов, Г.Терещенко. – К.:Вища освіта, 1980. – 231с
10. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Д.Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
11. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В.Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 96 с.
12. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К.Селевко // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С.138-143.
13. Словник іншомовних слів / уклад. С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута. – К.: Наук. думка, 2002. – 680 с.
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С.58-61.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф. Діденко О.В.

Паржницкий Александр
директор Научно-методического центра профессионально-технического образования в Запорожской области, г.Запорожье, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье освещены особенности рассмотрения проблемы организации профессиональной подготовки рабочих в педагогической и психологической литературе, охарактеризована профессиональная компетентность будущих высококвалифицированных рабочих и раскрыта необходимость использования компетентностного подхода для обеспечения результативной профессиональной подготовки учеников в профессионально-ориентированной образовательной среде профессионально-техническое учебного заведения. Ориентация содержания подготовки будущих квалифицированных рабочих на потребности рынка труда и современные экономические вызовы является актуальной задачей для модернизации и развития образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, профессионально-техническое учебное заведение, ученики.

Parzhnytskyi Oleksandr
Director of Scientific and Methodological Centre of Professional and Technical Education in Zaporizhia region, Zaporizhia, Ukraine

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SKILLED WORKERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The peculiarities of the problem of workers professional training in pedagogical and psychological literature, the professional competence of future skilled workers was featured and the need for competence-based approach to ensure effective training of students in professionally oriented educational environment of vocational institution was revealed in the article. Targeting of content of training of future skilled workers on the labour market and the current economic challenges is an urgent task for the modernization and development of education.

Key words: professional competence, competence approach, vocational school, students.

УДК 378.147

Повідайчик Оксана Степанівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Варга Наталія Іллівна
кандидат соціологічних наук, доцент

кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

РОЛЬ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Дана стаття присвячена визначенню ролі додаткової освіти в процесі формування готовності студентів до науково-дослідної роботи. Здійснено аналіз поняття «додаткова освіта», розглянуто її функції. Обґрунтована необхідність педагогічного сприяння під час формування готовності студентів до науково-дослідної роботи в процесі додаткової освіти. Визначено, що педагогічне сприяння передбачає діяльність педагога, спрямовану на розширення уявлень майбутніх фахівців про наукові дослідження в аспекті їх професії та створення умов для розвитку їх здібностей до науково-дослідної роботи.

Ключові слова: *науково-дослідна робота, додаткова освіта, педагогічне сприяння, професійна підготовка фахівців.*

Вступ. Сучасне суспільство, яке здійснює запит на підготовку фахівців високої кваліфікації, не може задовольнитися спеціалістами, які є носіями певного обсягу виключно професійної інформації. Необхідною складовою нинішніх професіоналів є здатність активно займатися творчою працею, володіти ефективними методами дослідної роботи. Очевидно в кожній професії є прихований елемент творчості і потреба наукового пошуку в розв'язанні професійних завдань, що вимагає формування готовності випускників вищих навчальних закладів до науково-дослідної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації наукових досліджень студентів у ВНЗ є багатогранною. Її значущість у процесі професійної підготовки знайшла своє відображення як у вітчизняній (Л.Акопян, О.Антонова, Ю.Грицай, О.Дубасенюк, Л.Колесник, Т.Мельникова, Б.Надієнський, О.Рудницька та ін.), так і у зарубіжній науковій думці (Дж.Бен-Девід, Дж.Еліот, Л.Елтон, Б.Мун, Н.Нейман та ін.). Більшість дослідників відзначають необхідність вдосконалення навчальних програм підготовки фахівців різних професійних сфер з урахуванням освітніх і наукових потреб студентів, що знаходить своє відображення, перш за все, у навчальних планах, формах та методах роботи, формуванні системи додаткової освіти.

Метою статті є визначення ролі додаткової освіти в процесі формування готовності студентів до науково-дослідної роботи. **Завдання статті**: здійснити аналіз поняття «додаткова освіта» і розглянути її функції; обґрунтувати необхідність педагогічного сприяння під час формування готовності студентів до науково-дослідної роботи та визначити його особливості в процесі додаткової освіти.

Виклад основного матеріалу. Визначальними видами діяльності в процесі формування готовності студентів до науково-дослідної роботи (НДР) є реалізація ними наукових досліджень, професійно-наукове спілкування і засвоєння певної частки соціального досвіду. Доцільність здійснення студентами наукових досліджень випливає з генетичної залежності процесів екстеріоризації, про домінування яких у психічній діяльності свідчить самостійне вирішення ними дослідницьких завдань. Деякі вчені зазначають про вирішальне значення здійснення студентами дослідження для формування в них дослідницьких здібностей [1].

Розглянемо деякі напрямки підготовки студентів до наукових досліджень у вищому навчальному закладі. Базові підходи регламентуються робочими програмами дисциплін і передбачають акцентування на творчому пізнанні, а не на репродуктивному засвоєнні знань. Це вимагає введення в освітній процес таких елементів наукових досліджень як:

– наукова постановка завдань на лекційних, практичних і лабораторних заняттях щодо опрацювання дослідницьких та експериментальних даних;

– підготовка студентами рефератів, курсових, кваліфікаційних робіт з описанням даних експерименту, в тому числі з критичним аналізом опрацьованої наукової літератури;

– підготовка звітів про проходження виробничих, педагогічних, переддипломних на інших видів практик.

Робота студентів базується на поступовому ускладненні поставлених завдань, а характер їхньої діяльності змінюється від пізнавальної (репродуктивне засвоєння знань на молодших курсах) до творчої (проведення досліджень на старших курсах). Такий підхід дозволяє залучати до наукової роботи як студентів молодших курсів, так і старшокурсників, для яких НДР є стимулом поглиблення знань з обраного фаху. Варто відзначити, що студенти молодших курсів не володіють розвинутою готовністю до НДР, щоб ставити перед собою наукові питання і самостійно їх вирішувати. Тому можливість активного формування готовності до НДР, починаючи з перших років навчання, студенти можуть отримати тільки в сфері додаткової освіти – наукових гуртках, проблемних групах, науково-дослідницьких семінарах, наукових читаннях, тренінгах тощо.

Під додатковою освітою будемо розуміти «таку парадигму чи доктрину освіти, яка на перше місце ставить розвиток особистості, її пізнавальних здібностей, а не просто досягнення певного рівня тих

© Повідайчик О.С., Варга Н.І.

чи інших додаткових знань, умінь і навичок». Це вид освіти, спрямований на всебічне задоволення освітніх потреб людини в інтелектуальному, духовно-моральному і професійному вдосконаленні і не передбачає підвищення рівня освіти [2, с.37].

Додаткова освіта головним чином спрямована на вирішення проблем, пов'язаних із розвитком освіченості і професійної кваліфікації особистості, які виникають в процесі фахової підготовки. Головною проблемою при цьому є задоволення індивідуальних соціокультурних потреб людини. Вона не може бути повністю вирішена під час здобуття майбутнім спеціалістом основної освіти внаслідок відсутності чіткого спрямування на індивідуальні форми роботи.

В процесі формування готовності майбутніх фахівців до НДР у вищому навчальному закладі додаткова освіта виконує такі функції:

- освітню – навчання студентів за додатковими освітніми програмами, отримання ними нових знань;
- виховну – збагачення та розширення культурного середовища закладу, визначення щодо цього чітких моральних орієнтирів, прилучення молоді до культурних цінностей;
- креативну – створення гнучкої системи для реалізації індивідуальних творчих інтересів особистості;
- компенсаційну – освоєння студентами нових напрямів діяльності, які поглиблюють і доповнюють основну освіту та створюють емоційно значуще підґрунтя для засвоєння змісту загальної освіти;
- профорієнтаційну – формування стійкого інтересу до соціально значущих видів діяльності, сприяння визначенню життєвих планів із урахуванням професійної орієнтації;
- інтеграційну – створення єдиного освітнього простору навчального закладу;
- соціалізаційну – освоєння студентами соціального досвіду, набуття навичок встановлення соціальних зв'язків і розвиток особистісних якостей;
- функцію самореалізації – самовизначення студентами в соціально та культурно значущих сферах життєдіяльності, особистісний саморозвиток.

У процесі додаткової освіти формування готовності студентів до НДР передбачає: підготовку доповідей на основі опрацювання літературних джерел; участь в обговоренні актуальних питань у певній галузі знань; асистентську участь у дослідженнях, які реалізуються викладачами й аспірантами кафедр тощо.

Таким чином, додаткова освіта здійснюється поза рамками основних освітніх програм шляхом індивідуальної педагогічної діяльності і відзначається як загальноосвітнім (підвищення освіченості), так і професійним (підвищення кваліфікації) спрямуванням. Основну і додаткову освіти можна співвіднести таким чином: загальними для цих систем є цілі навчання – підвищення рівня освіченості і формування позитивного ставлення до освіти. Основна освіта задає канву, на якій додаткова допоможе знайти індивідуальний шлях розвитку особистості. Друга (додаткова) освіта може обумовити інтерес до першої, ліквідувати недоліки в розвитку особистості, надати можливість вільного вибору, сприяти «задоволенню потреб студентів у професійному розвитку» [3, с.20].

Під час формування готовності студентів до НДР визначальна роль належить викладачу. Так, Є.Євладова відзначає основні функції педагога в процесі додаткової освіти – педагогічна підтримка і педагогічне сприяння. Підтримка трактується вченою як виступ на захист кого-небудь, а сприяння означає активну участь у справах інших людей і підтримку в певному виді діяльності. При цьому дослідниця розглядає педагогічне сприяння як вид педагогічної підтримки, предметом якої є спільний із студентами процес визначення їхніх інтересів, цілей, можливостей, шляхів вирішення проблем. Ідеєю сприяння в додатковій освіті є надання студентам можливості діяти і бути суб'єктом власної діяльності [4].

У наукових працях, присвячених педагогічному сприянню в сфері вищої освіти, даний феномен визначається або як вид педагогічної діяльності, або як створення спеціальних умов в освіті для розвитку особистості майбутнього фахівця [1; 3; 4]. Дослідниця Т.Мельникова розглядає педагогічне сприяння як допомогу, яка надається студентам з боку викладача для досягнення ними конкретних цілей [5, с.12].

Стосовно нашого дослідження педагогічне сприяння становленню готовності студентів до НДР розуміється як діяльність педагога, спрямована на розширення уявлень майбутніх фахівців про наукові дослідження в контексті їх майбутньої професії, створення умов для розвитку їхніх здібностей до наукових досліджень шляхом викладення відповідним чином систематизованого змісту освіти, організації його засвоєння у взаємодії, під час якої реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини.

Отже, педагогічне сприяння в процесі формування готовності студентів до НДР передбачає:

- встановлення ділових відносин викладачів і студентів та професійне спілкування протягом дослідження;
- педагогічний супровід дослідження та допомога у вирішенні студентами різноманітних дослідницьких завдань.

При цьому використовуються такі методи навчання: проблемно-евристичний і продуктивний (виражається переважно самостійним виконанням студентом поставленого завдання); проблемно-інформаційний і репродуктивно-продуктивний (спільне вирішення проблем); інформаційно-алгоритмічний і репродуктивний (передбачає пряме управління діяльністю студента). Визначальною формою роботи є науково-дослідний семінар. Ця форма взаємодії викладача із студентами дозволяє повідомляти їм необхідну інформацію, роз'яснювати її, заслуховувати доповіді та організовувати дискусії. Крім семінару проводяться ділові ігри, конференції, консультації, бесіди та ін.

Висновки. Таким чином, формування готовності студентів до науково-дослідної роботи відбувається як у процесі основної, так і додаткової освіти. Метою додаткової освіти є всебічний розвиток особистості, її пізнавальних здібностей, а не просто досягнення певного рівня тих чи інших додаткових знань, умінь і навичок. Необхідною умовою додаткової освіти під час формування готовності студентів до науково-дослідної роботи є педагогічне сприяння, під яким розуміється діяльність педагога, спрямована на розширення уявлень майбутніх фахівців про наукові дослідження в аспекті їх майбутньої професії та створення умов для розвитку їхніх здібностей до наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Акопян О.В. Педагогическое содействие становлению готовности студентов к научным исследованиям: дис… канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В.Акопян. – Челябинск, 2010. – 177 с.
2. Шашко В.О. Додаткова освіта сучасного менеджера як складова його професійної затребуваності та соціальної активності / В.О.Шашко // Молодий вчений. – Вип. 5(08). – 2014. – С.36-38
3. Давыденко Т.М. Система стимулирования научно-исследовательской работы студентов и молодых исследователей программ / Т.М.Давыденко, М.В.Беняш // Высшее образование сегодня. – 2008. – №1. – С.18-21
4. Евладова Е.Б. Дополнительное образование студентов: Учебное пособие / Е.Б.Евладова, Л.Г.Логинова, Н.Н.Михайлова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
5. Мельникова Т.А. Педагогическое содействие становлению готовности студентов к самореализации: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.А.Мельникова. – Челябинск, 2004. – 23 с.

Стаття надійшла до редакції 09.05.2016 р.

Повидайчик Оксана
кандидат педагогических наук, доцент

Варга Наталия
кандидат социологических наук, доцент

кафедра социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Данная статья посвящена определению роли дополнительного образования в процессе формирования готовности студентов к научно-исследовательской работе. Осуществлен анализ понятия «дополнительное образование», рассмотрены его функции. Обоснована необходимость педагогического содействия при формировании готовности студентов к научно-исследовательской работе в процессе дополнительного образования. Определено, что педагогическое содействие предусматривает деятельность педагога, направленную на расширение представлений будущих специалистов о научных исследованиях в аспекте их профессии и создание условий для развития их способностей к научным исследованиям.

Ключевые слова: *научно-исследовательская работа, дополнительное образование, педагогическое содействие, профессиональная подготовка специалистов.*

Povidaychyk Oksana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor

Varga Natalia
Candidate of Sociological Sciences, Ph.D., Assistant Professor

Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

ROLE OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS' READINESS TO RESEARCH WORK

This article focuses on the definition of the role of additional education in the process of formation of students' readiness to research work. The main types of research work for future professionals in the basic education are examined. They are: academic setting of tasks for lectures, practical classes and laboratory research concerning on assessing the exploratory and experimental data; preparing students essays, term papers, theses with the description of experimental data, including critical analysis of processed scientific literature; preparation of reports of industrial, educational, pre-graduation ad other practice.The necessity of additional education in the process of formation of students' readiness to scientific research is justified. It is directed to meet the educational needs of human intellectual, spiritual and professional development and increasing of education. The basic directions of educational assistance in the process of additional education are analyzed. They are: establishing business relationships between teachers and students and professional communication during the research; research support and solving various research tasks by students; assistance in the performance of students' research and presentation the results.

Keywords: research work, additional education, educational assistance, vocational training.

УДК 371.13+061

Поліщук Віра Аркадіївна
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З БІЖЕНЦЯМИ

У статті розкрито зарубіжний досвід соціальної роботи з біженцями. Охарактеризовано діяльність міжнародних організацій (Управління Верховного Комісара ООН у справах біженців, Міжнародної Організації з Міграції, ЮНЕСКО, Міжнародного Комітету Червоного Хреста, Європейської Ради з питань біженців та вигнанців та інших), які здійснюють значний вплив на розробку міжнародних підходів і стандартів соціальної роботи з біженцями та вимушено переселеними особами. Розкрито основні напрями і форми соціальної роботи з біженцями. Схарактеризовано особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і Канади до роботи з означеною категорією клієнтів.

Ключові слова: міграційна політика, біженці, соціальна робота, соціальна робота з біженцями, напрями і зміст соціальної роботи з біженцями, соціальний працівник, професійна підготовка соціальних працівників, рівні професійної підготовки, технології професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, практична підготовка, підготовка майбутніх соціальних працівників до міжкультурної взаємодії.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Провідним завданням міграційної політики будь-якої держави є подолання стихійності міграції, розробка результативних механізмів впливу на цей процес, забезпечення нормальних умов життєдіяльності (проживання, працевлаштування, навчання біженців) та зменшення негативних впливів біженства на людей. Запорукою успішної реалізації цих завдань є усвідомлення необхідності професійного підходу до вирішення проблем біженців та належної професійної підготовки соціальних працівників до роботи з означеною категорією клієнтів.

Вивчення досвіду практичної роботи соціальних служб з біженцями дало змогу виявити суперечність між життєво необхідними потребами суспільства у соціальних працівниках, які володіли б технологіями роботи з біженцями і реальним станом їх підготовки до роботи з означеною підготовки майбутніх фахівців до роботи із біженцями.

Для національної системи професійної освіти підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями – проблема нова, вона потребує цілого комплексу активних науково-методичних пошуків, змін в навчальному процесі. До них необхідно віднести вдосконалення освітньо-професійної програми підготовки, програм навчальних дисциплін, програмно-методичне забезпечення навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми, і на які спирається автор. Актуальним питанням теорії і практики соціальної роботи в Україні присвячено роботи В. Беха, І. Звєрєвої, М. Лукашевича, І. Миговича, В. Полтавця; професійної підготовки соціальних працівників О. Карпенко, І. Козубовської, Г. Лактіонової, Л. Міщик та інших. Дослідження зарубіжного соціальної роботи і професійної підготовки соціальних працівників представлено у працях Л. Віннікової, Н. Гайдук, В. Козубовського, Г. Лещук, Н. Микитенко, О. Ольхович, О. Пічкар, О. Пришляк, Г. Слозанської, Н. Собчак та інших.

© Поліщук В.А.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зважаючи на недостатній рівень вивчення й висвітлення досвіду соціальної роботи з біженцями і професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з означеною категорією клієнтів, вважаємо за доцільне проаналізувати нагромаджений досвід соціальної роботи з біженцями і підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи із зазначеною категорією у США і Канаді та окреслити його прогресивні ідеї з метою запозичення в нашій країні.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Матеріали статті виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Теоретичні і методичні основи соціально-педагогічної діяльності і соціально-педагогічної освіти» (РК № 0109U002310).

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є вивчення досвіду роботи з біженцями і професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з означеною категорією клієнтів у США і Канаді.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На основі аналізу наукових напрацювань українських (В.Андрієнко, С.Бритченко, І.Ковалишин, О.Копиленко, О.Малиновська, В.Олефір, О.Піскун, Ю.Римаренко, Г.Суботенко, С.Чехович, О.Шамшур, М.Шульга. та ін.), американських та канадських учених (Д.Берніер, Дж.Брінкман, М.Коумлі, К.Лайонс, Дж.Мартін, Дж.Паркер, Л.Роджлер, М.Шерраден та ін.), які розкривають теоретичні і практичні основи соціальної роботи з біженцями, з'ясовано, що феномен біженства є складовою міжнародних міграційних процесів і характеризується перетином громадянами кордонів країни виходу. За причинами, що спричиняють досліджуване явище, біженство належить до вимушених міграцій, тобто таких, коли рішення щодо зміни місця проживання приймається під впливом обставин, які мають пряму чи потенційну загрозу для життя, здоров'я чи майна громадян та їх сімей:

природні катаклізми, екологічні лиха, соціально-політичні фактори тощо. Біженцями вважають осіб, які перебувають за межами країни свого походження; зазнають обґрунтованих побоювань переслідування на основі расової і релігійної приналежності, громадянства, належності до певної соціальної групи, дотримання певних політичних переконань; не мають можливості чи бажання користуватись захистом країни виходу чи повертатися до неї.

Провідну роль у вирішенні проблем біженства (в тому числі і в реалізації соціальної роботи з біженцями) у міжнародному контексті відіграють міжнародні організації (Управління Верховного Комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН), Міжнародна Організація з Міграції (МОМ), ЮНЕСКО, Міжнародний Комітет Червоного Хреста, Європейська Ради з питань біженців та вигнанців та інші), які виконують функцію посередників між біженцями та урядами країн, що їх приймають. Означені міжнародні організації надають здебільшого виконують такі функції: допомогають державним структурам і неурядовим організаціям, які працюють у сфері міграції; надають безпосередню допомогу біженцям та особам, які шукають притулку; здійснюють навчання представників влади, соціальних працівників, працівників неурядових організацій, що сприяє поширенню прогресивний ідей міжнародного досвіду, впровадженню інноваційних технологій роботи з біженцями, апробованих у світовій практиці.

У процесі дослідження нами з'ясовано, що у США і Канаді основні напрями, зміст і форми соціальної роботи з біженцями зумовлені ліберальною соціальною політикою цих країн та основоположними міжнародно-правовими нормами і правилами, які інкорпоровані в їх національне законодавство. З'ясовано, що робота з біженцями у цих країнах передбачає такі основні напрями: соціальний (надання тимчасового притулку, забезпечення харчуванням, одягом); соціально-педагогічний (розробка і реалізація комплексних реабілітаційних програм зі створення умов щодо вивчення мови, культури, навчання, оволодіння професією, психолого-педагогічного консультування); соціально-правовий (сприяння законному в'їзду на територію країни, правове просвітництво і консультування); фінансовий (матеріальна допомога, грошові позики на перевезення членів родини); соціально-трудовий (допомога у професійному самовизначенні, оволодінні професією, перекваліфікації, працевлаштуванні); соціально-інформаційний (надання інформації щодо освітньої сфери та сфери охорони здоров'я); медико-соціальний (медична допомога). Соціальна робота з біженцями в США і Канаді здійснюється на основі партнерської співпраці державних і неурядових громадських організацій і спрямована на забезпечення їх інтеграції у соціальну структуру країни.

На основі аналізу рекомендацій Міжнародної Федерації Соціальних Працівників, Міжнародної Асоціації Шкіл Соціальної Роботи, Ради з Освіти у Галузі Соціальної Роботи, Національної Асоціації Соціальних Працівників США, Канадської Асоціації Соціальних Працівників виокремлено основні концептуальні засади освітньої парадигми підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями: визнання цінностей соціальної роботи; взаємне визнання культурних та етнічних особливостей учасників процесу; вирішення соціальних проблем конкретного індивіда чи групи з гуманістичних, толерантних позицій; адекватність освітньо-кваліфікаційного рівня соціального працівника вимогам суспільної практики; орієнтація на неперервну професійну освіту, формування професійної компетентності; підготовка асистентів соціальних працівників із середовища біженців (партнерська модель практичної діяльності); етно-сензитивний характер соціальних послуг. Окрім цього, виявлено, що специфіка підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями у США і Канаді зумовлена соціальною політикою держави; законодавчо-нормативною базою; досвідом роботи з біженцями; нормативно-правовими документами міжнародних організацій; вимогами споживачів цих послуг; цінностями й етичними принципами соціальної роботи.

На основі аналізу рекомендацій Міжнародної Федерації Соціальних Працівників, Міжнародної Асоціації Шкіл Соціальної Роботи, Ради з Освіти у Галузі Соціальної Роботи, Національної Асоціації Соціальних Працівників США, Канадської Асоціації Соціальних Працівників і напрацювань українських науковців щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах Канади і США (Н.Гайдук, Н.Собчак, Н.Микитенко, О.Ольхович та ін.) нами виокремлені основні концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями: визнання людини як найвищої цінності земного буття; визнання культурних та етнічних особливостей учасників соціальної взаємодії, вирішення соціальних проблем конкретного біженця чи групи біженців на основі гуманістичних підходів; адекватність рівня професійної підготовки соціального працівника вимогам суспільної практики; орієнтація на неперервне професійне зростання професійних соціальних працівників; підготовка асистентів і помічників соціальних працівників із середовища біженців.

Узагальнення результатів наукових напрацювань дає підстави стверджувати, що у США і Канаді процес підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями здійснюється у вищих навчальних закладах, має різнорівневий характер, базується на концепції неперервності освіти; характеризується міждисциплінарним підходом і партнерськими взаєминами з різними соціальними установами.

Аналіз змісту професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і Канади дав змогу з'ясувати, що підготовка майбутніх фахівців до роботи з біженцями здійснюється у процесі вивчення інваріантного і варіативного компонентів. Інваріантний компонент передбачає вивчення загальноосвітніх та базових професійних дисциплін і направлений на оволодіння знаннями з теорії і практики соціальної роботи, соціальної політики і служб соціального забезпечення, цінностей та етики соціальної роботи. Варіативний – спрямований на спеціалізовану підготовку та задоволення інтересів майбутніх фахівців через вивчення дисциплін за вибором.

На основі аналізу законодавчих нормативних освітніх документів, наукового доробку з проблеми і практики професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і Канади виявлено такі особливості досліджуваного процесу:

– в обох країнах підготовка соціальних праців-

ників здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, магістра і доктора соціальної роботи;

– у процесі професійної підготовки майбутнім фахівцям пропонують обов'язкові й елективні курси, які спрямовані на теоретичну підготовку й оволодіння технологіями роботи з різними категоріями біженців. Це такі курси, як : "Теорія і практика роботи з біженцями", "Соціальна робота з іммігрантами та біженцями", "Розуміння культури етнічних груп та іммігрантів", "Етносензитивна практика соціальної роботи", "Соціальна робота з мультикультурними спільнотами", "Мультикультуральні та багатогенераційні підходи до зцілення людини у стані втрати та горя", "Практика "наснаження" біженців" (стимулювання активності; формування вмінь відстоювати свої права, оволодіння технологіями самостійного вирішення проблем), "Методи поліетнічної практики: практика "наснаження" біженців: спільнот, які пересуваються", "Методи поліетнічної практики: етнографічне інтерв'ю у практиці "наснаження", "Практика у галузі мультикультурного психічного здоров'я";

– у програмі підготовки бакалаврів соціальної роботи (в контексті їх підготовки до роботи з біженцями) передбачено вивчення: соціальної політики; подій і процесів, що спричиняють масове переміщення людей; діяльності соціальних служб і соціальних працівників з реалізації програм і проектів допомоги біженцям; проблем інтеграції біженців;

– у процесі професійної підготовки магістрів значну увагу приділено науково-практичним аспектам їх підготовки до діяльності на мезо- і макрорівнях; оволодінню менеджментом і технологіями соціальної роботи з біженцями;

– програми післядипломної освіти соціальних працівників передбачають поглиблене вивчення різноманітних технологій соціальної роботи з біженцями.

У процесі дослідження з'ясовано, що вагому роль у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями відіграє система практичного навчання. Особливістю професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і Канади є те, що навчальний процес побудований на практико-орієнтованих моделях навчання. Провідне місце серед форм професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до робот із означеною категорією клієнтів займають різні види практик.

Так, на рівні бакалаврату майбутні соціальні працівники проходять такі види практик: генераліс-тичну (ознайомлювальну); практичну діяльність у соціальних установах й агенціях під наглядом супервізора; самостійну практичну діяльність в соціальній службі з метою формування професійних компетенцій та вмінь і навичок. Особливої уваги з метою упровадження в практику професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах України заслуговує досвід проведення практикумів-семінарів (які спрямовані на інтеграцію практичного навчання під час практики з поглибленим вивченням теоретичних курсів або окремих тем з актуальних проблем соціальної роботи). Інтегровані практикуми-семінари часто проводяться із залученням провідних науковців і висококваліфікованих фахівців соціальної роботи. Акредитовані програми на ступінь бакалавра соціальної роботи США передбачають не менше 400 годин практичної підготовки під наглядом супервізора; дворічні магістерські програми – мінімум 900 годин. У Канаді відповідно на практичну підготовку студентів бакалаврату відводиться 700 годин; однорічної магістратури – 450 годин; дворічної – 900 годин.

На впровадження заслуговує досвід здійснення практичної підготовки майбутніх фахівців у міграційних службах, в урядових та неурядових установах, що працюють з біженцями. Така система практичного навчання сприяє тому, що майбутні соціальні працівники навчаються інтегрувати теорію і практику, аналізувати, активно застосовувати на практиці ті знання, уміння і навички, які вони засвоїли в процесі теоретичної підготовки. Маючи справу з реальними соціальними і особистими проблемами різних категорій населення, опиняючись у реальній ситуації надання професійної допомоги, студенти опановують професійними компетенціями, що сприяє формуванню в них готовності до професійної діяльності.

Практичному спрямуванню підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями сприяють: практично зорієнтовані технології процесу навчання (рольові ігри, робота в групі, робота в команді, оволодіння методами "практики наснаження" та культуральносензитивної практики); волонтерська робота з біженцями; залучення майбутніх фахівців до розробки і реалізації різнопланових проектів і програм соціальної допомоги біженцям.

Важливим аспектом підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями є підготовка до міжкультурної взаємодії. Основні завдання міжкультурного тренінгу полягають: в ознайомленні учасників із культурними відмінностями у міжособистісних стосунках за допомогою програвання ситуацій, у яких щось відбувається по-різному в обох культурах; у можливості трансферу отриманих знань на нові ситуації.

Висновки. Таким чином можна стверджувати, що у США і Канаді процес підготовки соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів (також і до роботи з біженцями) має різнорівневий характер, базується на концепції навчання упродовж усього життя і принципах системності, наступності, послідовності у реалізації змісту і технологій; характеризується міждисциплінарним підходом і партнерськими взаєминами з соціальними установами. З'ясовано, що обом країнам притаманні спільні базові засади професійної підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями, що зумовлено специфікою соціальної роботи, вимогами до професійної компетентності фахівця та професійно-зумовленими особистісними якостями фахівця (самоконтроль, здатність до емпатії, відсутність упередженого ставлення щодо представників інших культур, толерантність, відсутність етнічних та расових упереджень тощо).

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників значну увагу приділено науково-практичним аспектам їх підготовки до роботи з біженцями та іммігрантами; оволодінню технологіями соціального "втручання" в життя і ситуацію досліджуваної категорії клієнтів; менеджменту соціальної роботи з біженцями.

Список використаної літератури

1. Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади : автореф. дис… кандидата пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ольхович О. В. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 240 с.
2. General Education Requirements Program Requirements, Washington University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 14.06.2015: <http://depts.washington.edu/sswweb/programs/basw.html#program>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Refugee and immigrant training program [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 14.06.2015: <http://www.bu.edu/bulletins/ssw/ item09.html#anchor6>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2016 р.

Полищук Вера
доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка, Тернополь, Украина

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С БЕЖЕНЦАМИ

В статье раскрыт зарубежный опыт социальной работы с беженцами. Охарактеризовано деятельность международных организаций (Управления Верховного Комиссара ООН по делам беженцев, Международной Организации по Миграции, ЮНЕСКО, Международного Комитета Красного Креста, Европейского Совета по вопросам беженцев и изгнанников и других), которые осуществляют значительное воздействие на разработку международных подходов и стандартов социальной работы с беженцами и вынужденными переселенцами. Раскрыты основные направления и формы социальной работы с беженцами. Охарактеризованы особенности профессиональной подготовки будущих социальных работников в высших учебных заведениях США и Канады к работе с означенной категорией клиентов.

Ключевые слова: миграционная политика, беженцы, социальная работа, социальная работа с беженцами, направления и содержание социальной работы с беженцами, социальный работник, профессиональная подготовка социальных работников, уровни профессиональной подготовки, технологии профессиональной подготовки будущих социальных работников, практическая подготовка, подготовка социальных работников к межкультурному взаимодействию.

Polishchuk Vira
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of Social Pedagogy and Social Work Department
Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogic University, Ternopil, Ukraine

SOCIAL WORK WITH REFUGEES

In the article international practices of social work with refugees have been highlighted. The activity of international organizations (United Nations Office of the High Commissioner for Refugees, International Organization for Migration, UNESCO, International Red Cross Committee, European Council on Refugees and Exiles, etc.) that significantly influence the development of international approaches and standards of social work with refugees and displaced persons have been characterized. Main directions and forms of social work with refugees have been defined. Peculiarities of skills training of social workers working with refugees at universities of the USA and Canada have been determined.Thus it can be argued that in the USA and Canada the process training of social workers to work with different groups of clients (also to work with refugees) has a multi-level character; is based on the concept of life-long learning and the principles of consistency, continuity, consistency in the implementation of content and technology; is characterized with the interdisciplinary approach and partnerships with social agencies. It has been found that both countries shared basic principles inherent in the training of social workers to work with refugees, due to specific social work professional competence requirements for professional and vocational caused specialist personal qualities (self-control, capacity for empathy, lack of prejudice against members other cultures, tolerance, lack of ethnic and racial prejudices, etc.).

Key words: migration policy, refugees, social work, social work with refugees, direction and contents of social work with refugees, a social worker, training of skills for social workers, levels of skills training, training technology for intending social workers, practical training, intending social workers training for intercultural exchange.

УДК 371.134:371.1

Попадич Олена Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Мордяк Ярина Мирославівна
магістр спеціальності «Педагогіка вищої школи»

кафедра педагогіки та психології
Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В НАУКОВИХ ПІДХОДАХ

У статті досліджено проблему розвитку професійної компетентності майбутнього керівника навчального закладу в наукових підходах; проведено аналіз понять керівник навчального закладу, компетентність, професійна компетентність та ін.; запропоновано визначення поняття «професійна компетентність майбутнього керівника навчального закладу»; розглянуто наукові розробки вітчизняних та зарубіжних учених професійної компетентності керівника навчального закладу у сучасній системі освіти; проаналізовано зміст окремих моделей управлінської компетентності керівника навчального закладу.

Ключові слова: педагог, керівник навчального закладу, компетентність, професійна компетентність, сучасна система освіти.

Вступ. В умовах орієнтації освіти на професійно-особистісний розвиток суб'єктів педагогічних систем найбільш затребуваними в освітньому закладі є фахівці, які здатні досліджувати навчально-виховний процес, планувати стратегії й тактики розвитку освітнього закладу та шляхи особистісно-професійного розвитку вихованців, ухвалювати самостійні рішення, здійснювати корегувальну і контрольно-оцінюючу діяльність. Підвищення фахової компетентності керівників навчальних закладів відбувається в системі післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта функціонує відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту» Державної національної програми «Освіта: Україна XXI століття», Національної доктрини розвитку освіти в XXI сторіччі та інших нормативно-правових актів, що забезпечують прогностичну та законодавчо-правову базу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Сучасний керівник навчального закладу повинен мати такі якості особистості, як готовність до безперервного розвитку, креативність, здібність до взаємодії, мобільність, аналітичні, прогностичні та інші здібності. Вказані особливості фахівця та якості особистості формуються, зокрема, у магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи», оскільки випускники вказаної спеціальності підготовлені до роботи, у тому числі, за таким видом професійної діяльності, як організаційно-управлінська (менеджер системи педагогічної освіти). Саме тому ми досліджуємо проблему розвитку професійної компетентності майбутнього керівника навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що розвитку професійної компетентності керівника навчального закладу присвячені праці Б.Ананьєва, В.Афанасенка, В.Барка, М.Боришевського, Л.Васильченка, Л.Даниленко, В.Дружиніна, Г.Єльникової, В.Зелюк, Л.Карамушки, М.Корнієнка, Н.Коломінського, Н.Лейтеса, С.Максименка, О.Мармази, В.Маслова, Є.Потапчука, Дж.Равена, О.Сафіна, Т.Скрипаченка, Т.Сорочан, Б.Теплової, А.Філіппова та ін.

Метою статті є дослідження проблеми розвитку професійної компетентності майбутнього керівника навчального закладу у наукових підходах.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до керівника навчального закладу сформульовані в Законі України «Про загальну середню освіту»: «Посаду керівника загальноосвітнього навчального закладу незалежно від підпорядкування, типу і форм власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше трьох років, успішно пройшла атестацію керівних кадрів освіти у порядку, встановленому Міністерством освіти і науки України» (ст. 24, п. 2) [5, с.60].

За даними відкритої мережевої енциклопедії «Вікіпедія», «компетентний» – це «той, хто володіє компетенцією – низкою повноважень певного закладу, особи або колом справ, питань, що підпорядковані чиємусь веденню». «Competent» (франц.) – компетентний, правомірний. «Competens» (лат.) – відповідний, здатний. «Competence» (англ.) – здатність [4].

У Національній доктрині розвитку освіти (затвердженої Указом Президента України від 17 квітня 2002 року, №347/2002) компетентність тлумачиться як «система теоретико-методологічних, нормативних положень, спеціальних наукових знань, організаційно-методичних, технологічних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, відповідних моральних і психологічних якостей» [12].

«Професіоналізм – це інтегративна якість особистості, яка характеризує ставлення людини до обраної професії, створює систему стійкого домінування певних мотивів, визначає особливості поведінки та дій, забезпечує визначений рівень й успішність професійної діяльності» [14].

«Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якос-

© Попадич О.О., Мордяк Я.М.

тей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності» [9, с.157].

Аналізуючи сучасний стан менеджменту професійної діяльності керівних кадрів, Л.Троєльнікова констатує, що концептуальна модель керівника має визначатися трьома взаємопов'язаними компонентами. Перший орієнтований на ефективний розвиток професіоналізму особистості, другий – на розвиток професіоналізму діяльності, третій – професіоналізму самовдосконалення [13].

У структурі системи професійних компетенцій керівника вищого навчального закладу В.Зелюк виділив два основні блоки: базові компетенції та функціонально-посадові компетенції. Компетенції кожного з блоків взаємообумовлені та взаємно доповнюють одна одну. До базових компетенцій автор відносить загальнокультурну, громадянську, інформаційно-комунікативну та соціально-психологічну. До функціонально-посадових – адміністративно-управлінську, нормативно-правову, дослідницьку, підприємницьку та презентаційну [6, с.7].

Ґрунтовний аналіз становлення поняття управління навчальним процесом проведено Т.Сорочан [11, с.127]. Найбільш значущими функціями управління нею визначено науково-теоретичну та контрольно-оцінювальну. Науково-теоретична реалізується за допомогою формування в педагогічного колективу методологічної, нормативно-законодавчої та загальнотеоретичної обізнаності. Друга функція забезпечує регулювання та оцінювання педагогічної діяльності в процесі управління.

У зарубіжних дослідженнях термін «компетентність» пов'язується з певними навичками діяльності, передусім – професійної. У європейській науці склалося й більш широке тлумачення компетентностей. Так, на думку експертів з освіти Ради Європи, компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок тощо. Під компетентністю майбутнього фахівця зарубіжні вчені розуміють відповідно структуровані (організовані) сукупності знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються в процесі навчання.

Доцільним щодо природи компетентності є вчення Дж.Равена [10, с.187], який стверджує, що: компоненти компетентності будуть розвиватися й проявлятися лише у процесі цікавої для людини діяльності; ефективна діяльність як результат декількох факторів значно більше залежить від цілої низки незалежних, взаємопов'язаних компетентностей, які охоплюють широкий спектр ситуацій у процесі руху до мети, ніж від рівня окремої компетентності або здібності, що проявляється в конкретному випадку; конкретна ситуація, у якій опиняється індивід, безпосередньо впливає на формування в нього цінностей та на можливість розвитку та оволодіння новими компетентностями.

На основі змісту управлінських функцій директора школи В.Маслов розробив модель професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу і виділив такі її функції: інформаційна функція управління; прогнозування та моделювання управління; управлінське рішення; організаційно регулятивна функція управління; оціночно-коригуюча функція [8, с.96].

Аналізуючи підходи до визначення критеріїв професійної компетентності керівника навчального закладу, запропоновані Г.Єльниковою, простежуємо розгляд науковцем змісту даного об'єкта вивчення з точки зору створення нормативної моделі його оцінювання [3].

Зміст моделі управлінської компетентності керівника навчального закладу, розроблений О.Мармазою, виражається на основі аналізу його цільових функцій-завдань, виокремлення теоретичних (тенденцій, закономірностей, законів, принципів), які необхідні для наукового управління. До змісту моделі компетентності входять функції процесу керівництва, що базується на етапах (функціях) універсального управлінського циклу (прийняття рішення, організація й регулювання, оцінка результатів та корекція), але з урахуванням специфіки діяльності навчального закладу і його підрозділів [7, с.178].

Можливим удосконалення управління сучасною школою Л.Даниленко вважає модернізацію таких функцій керівника: прогностичної, консультативної, представницької, менеджерської та політико-дипломатичної [2, с.49].

Спираючись на оціночні та інтегративні характеристики, ми формулюємо визначення, яке використовується у нашому дослідженні: професійна компетентність майбутнього керівника навчального закладу – це сукупність знань і вмінь, необхідних для виконання конкретних функцій, що відображають основні напрями, види і форми управлінської діяльності й в цілому складають базову основу моделі посадової компетентності; це складне інтегративно-динамічне особистісне утворення, що складається з ієрархічно взаємопов'язаних функціонально-особистісного і структурно-особистісного ресурсів, що виявляються у рівні розвитку основних (когнітивного та діяльнісного) і підтримуючих (мотиваційного, емоційно-вольового та ціннісно-рефлексивного) компонентів, що дозволяють керівнику впевнено реалізовувати управлінські функції адекватно ситуації.

При формуванні складу і змісту професійної компетентності майбутнього керівника навчального закладу слід мати на увазі, що кожна компетенція має когнітивну (знання і розуміння), діяльнісну (практичне і оперативне застосування знань) і мотиваційно-ціннісну (цінності як органічна частина способу сприйняття і життя з іншими людьми в соціальному контексті) складові [1].

Зазначимо, що загалом термін «професійна компетентність» вживається для оцінки професійних станів особистості. Є декілька визначень терміну «професійна компетентність педагога». Це пов'язано, насамперед, із широтою його змістовних характеристик, котрі об'єднують такі поняття, як «професіоналізм», «професійна кваліфікація» тощо. Професійна компетентність педагога не обмежується вузькими професійними функціями. Тому в широкому аспекті – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної діяльності [9, с.49].

Вважаємо, що ключова компетентність визначається як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, які здатні ефективно розв'язувати відповідні проблеми. Загальногалузеві компетентності набуваються студентом протягом засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої програми на всіх курсах вищого навчального закладу. Предметні компетентності розвиваються впродовж вивчення різних навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі.

На нашу думку, компетентність майбутнього керівника навчального закладу має інтегративну природу, адже її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси. Компетентність включає екологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну та інші складові змісту підготовки та передбачає нарощування знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення. Так, прикладом ключових компетентностей є здатність працювати в команді, розв'язувати конфлікти, застосовувати інформаційні й комунікаційні технології, творчість і винахідливість, здатність застосовувати знання й технології тощо.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. З огляду на сказане, сутність змісту професійної компетентності майбутнього керівника навчального закладу включає такі напрями управління: навчальний заклад як соціальна система, здійснення функцій управління відповідно до традиційної теорії управління закладом освіти, особливості управління навчальним закладом в умовах ринкових відносин, спрямованість на розвиток педагогічної системи навчального закладу, опанування інновацій, створення оригінальної освітньої практики. Особливу роль у процесі навчання студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» відіграє управлінсько-педагогічна підготовка, що передбачає оволодіння обсягом знань з управління, економіки, психології, педагогіки. Одним із шляхів оновлення змісту розвитку професійної компетентності майбутнього керівника навчального закладу відповідно до сучасної освітньої політики, інтеграції України до європейського та світового освітнього простору є запровадження компетентністного підходу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні методики формування професійної компетентності майбутніх управлінців навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2007. – 176 с.
2. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: [моногр.] / Лідія Іванівна Даниленко – К.: Міленіум, 2004. – 358 с.
3. Єльникова Г.В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу / Г.В.Єльникова // Теорія та методика управління освітою. Київ, 2010. №4. – [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/ docs/4/ 10elneel.pdf.
4. Вікіпедія. Вільна енциклопедія [Текст]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
6. Зелюк В. Професійна компетентність керівного складу вищого навчального закладу: теорія та практика / Віталій Зелюк // Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника, Полтава, 2012. – С. 3-8.
7. Мармаза О.І. Система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І.Мармаза − К., 1998. − 252с.
8. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : [навч. посіб.] / В.І.Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
9. Педагогічна майстерність учителя: Навчальний посібник для студентів, викладачів, учителів /За ред. В.М.Гриньової. – Х.: Видавник Шуст А.І., 2000. – 252 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация: пер. с англ. / Джон Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
11. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: [моногр.] / Т.М.Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.
12. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року, №347/2002 «Про національну доктрину розвитку освіти» [Текст]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <zakon.rada.gov.ua/go/347/2002> – Загол. з екрану. – Мова укр.
13. Троєльнікова Л. О. Сучасний стан менеджменту професійної діяльності керівних кадрів [Електронний ресурс] / Л. О. Троєльнікова. – Режим доступу: http://www.knukim.edu.ua/articles_troyelnikova.htm.
14. Теоретико-методичні основи підготовки керівників до оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу: монографія / [Єльникова Г.В., Куценко В.І., Маслов В.І. та ін.]; за ред. Г.В.Єльникової. К : УМО. – 2012. – 240 с.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2016 р.

Попадич Елена
кандидат педагогических наук, доцент

Мордяк Ярина
магистр специальности «Педагогика высшей школы»

кафедра педагогики и психологии
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В НАУЧНЫХ ПОДХОДАХ

В статье исследована проблема развития профессиональной компетентности будущего руководителя учебного заведения в научных подходах; проведен анализ понятий руководитель учебного заведения, компетентность, профессиональная компетентность и др.; предложено определение понятия «профессиональная компетентность будущего руководителя учебного заведения»; рассмотрены научные разработки отечественных и зарубежных ученых профессиональной компетентности руководителя учебного заведения в современной системе образования; проанализировано содержание отдельных моделей управленческой компетентности руководителя учебного заведения.

Ключевые слова: педагог, руководитель учебного заведения, компетентность, профессиональная компетентность, современная система образования.

Popadych Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor

Mordyak Yarina
Master Degree Student of «Pedagogy of a Higher School» Speciality

Department of Pedagogy and Psychology
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»,
Uzhhorod, Ukraine

PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE FUTURE MANAGER OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN SCIENTIFIC APPROACHES

In terms of expanding the functions of educational systems in particular the humanization of education, vocational and personal development of the staff at educational establishments, the highly qualified teachers are needed. In the article the problem of professional competence of the future head of the institution in scientific approaches has been research; the concepts of school managers, their competence, professional competence, etc. has been eanalysed; the definition of «professional competence of a head of institution» has been proposed; scientific development of domestic and foreign scientists has been reviewed to assess the professional competence of a head of institution in the modern education system; the contents of some models of management, the competence of a head of institution have been analyzes; we have found found that the professional competence of a manager is a combination of theoretical knowledge, practical skills, experience, personal qualities, dialectical course which provides the efficiency and effectiveness of educational activities.

Key words: teacher, school leaders, competence, professional competence, modern education system.

УДК 37.011.31-051:378(410)

Попович Ірина Євгенівна
старший викладач
кафедра англійської мови і літератури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПАРАДИГМИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

В статті розглядаються питання професійної підготовки вчителя-дослідника у вищих педагогічних закладах Великої Британії. Зокрема, підкреслюється, що цілеспрямована підготовка вчителів у Великій Британії розпочалась в кінці XIX століття. Як результат трансформації світової і британської системи освіти в XXI столітті утверджується нова освітня парадигма, яка полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функціонального виконавця він перетворюється на педагога-дослідника,

Ключові слова: Велика Британія, система педагогічної освіти, професійна підготовка вчителя, вчитель-дослідник, дослідницька парадигма.

Вступ. Питання вдосконалення професійної підготовки вчителя посідають чільне місце серед актуальних питань педагогічної науки. Сьогодні недостатньо готувати вчителя, який володіє відповідними фаховими знаннями, вміннями і навичками професійної педагогічної діяльності. На сучасному етапі розвитку суспільства є запит не просто на вчителя – транслятора знань, а на вчителя, який володіє досвідом творчої діяльності і методологією наукового пізнання, здатністю самостійно оновлювати свої знання, розширювати світогляд, вдосконалювати педагогічну майстерність, вчителя-дослідника.

Це, безперечно, стосується й України, де особливо глибокою є суперечність між потребою вітчизняної освіти у педагогах, які володіють дослідницькими вміннями і навичками і реальним станом професійної підготовки вчителя-дослідника.

Досвід професійної підготовки такого вчителя нагромаджено у багатьох зарубіжних країнах, зокрема досить вагомі здобутки є у Великій Британії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти педагогічної освіти Великої Британії висвітлювали у своїх у працях такі вітчизняні дослідники : Н.Авшенюк (стандартизація педагогічної освіти), В.Базуріна (підготовка вчителів іноземних мов), А.Бойко (система тьюторства), О.Волошина (підготовка вчителів початкової школи), О.Данильченко (підготовка вчителів рідної мови), І.Задорожна (методична підготовка вчителя), Ю.Кищенко (зміст педагогічної освіти), М.Лещенко (естетичне виховання вчителя), О.Локшина (реформування системи освіти), Н.Погребняк (реформування вищої освіти), Л.Пуховська (професійна підготовка вчителя), Ю.Розенфельд (система вищої освіти), А.Сбруєва (досягнення і перспективи британської освітньої реформи), А.Соколова (структура педагогічної підготовки), С.Старовойт (сучасна британська освітня система), А.Статкевич (дистанційна освіта), Н.Сулим (підготовка вчителів англійської мови), Н.Яцишин, І.Шкурко (педагогічна практика) та ін. Водночас, проблема підготовки вчителя-дослідника у вищих навчальних закладах Великої Британії поки що не досліджена достатньо.

Метою даної статті є проаналізувати особливості реалізації дослідницької парадигми в педагогічній освіті Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка вчителів для викладання в загальноосвітніх школах Великої Британії розпочалась в кінці XIX століття. Це відбулося під впливом соціально-економічного розвитку, технічного прогресу, а також у зв'язку з інтенсивним розвитком наук про людину і суспільство [1; 2; 3].

На початку XX століття поступово почали формуватися основні елементи змісту професійної підготовки вчителя середньої школи загально-педагогічна підготовка, предметно-методична підготовка і педагогічна практика. До середини XX століття остаточно сформувалася триступенева національна система освіти, яка включала початкову, середню і всі наступні рівні освіти, які належать до вищої освіти.

В організації і змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на педагогічних відділеннях університетів і в педагогічних коледжах упродовж всього XX-го століття відбувалися значні зміни. Найбільш дискусійними питаннями були : співвідношення професійної і загальної підготовки, спеціальної предметної і професійно-педагогічної, загально-педагогічної і методичної підготовки вчителя середньої школи.

В кінці XX століття у вищій освіті Великої Британії, в тому числі й педагогічній, відбуваються особливо суттєві перетворення, спрямовані на стандартизацію освіти, які знайшли відображення в різних нормативно-правових документах «Базова підготовка вчителя» (1989; 1992). «Правила про одержання педагогічної освіти» (1989), «Про викладання та вищу освіту» (1998); «Реформа базової підготовки вчителя» (1991), «Біла книга: Вища освіта: нові підходи» (1991; 2003) та ін.[4].

Слід підкреслити, що вже кінці XX-го століття у Великій Британії актуальною стала проблема співвідношення викладання і дослідницької роботи в діяльності сучасного вчителя. На початку XXI-го століття ця проблема набула ще більшого значення. Сьогодні в британській системі освіти, я і загалом у західноєвропейській, є запит саме на вчителя-дослідника [5].

В 2004 році питання вдосконалення професійної підготовки сучасного вчителя обговорювалися Радою Європи, де, зокрема. відзначалося, що сучасний вчитель повинен знаходитися у постійному творчому пошуку, займатися самоосвітою, оволодівати новими методиками викладання, розробляти інноваційні методи, вдосконалювати навчальні плани та ін., що є свідченням необхідності підготовки вчителя-дослідника.

© Попович І.Є.

Як результат трансформації світової і британської системи освіти в XXI столітті утверджується нова освітня парадигма, яка полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функціонального виконавця він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, самовдосконалення своєї професійно-педагогічної діяльності [6].

В дослідницькій сфері педагогічної освіти традиційно прийнято розглядати дослідження як вивчення дій вчителя в професійній діяльності, яке передбачає аналіз, роздуми педагога над своєю роботою з метою її вдосконалення. Це сприяє значній позитивній мотивації учасників освітнього процесу шляхом рефлексії результатів власних пошуків в період підготовки у вищому навчальному закладі і подальшій безперервній освіті.

Дослідницька діяльність – це складний, динамічний, безперервний процес, який включає пізнавальну активність педагога і його творчий потенціал, здатність до рефлексивного мислення, готовність до професійної самоосвіти, самовдосконалення – всі ці якості спрямовані на пошук нових технологій навчання, генерацію практико-орієнтованих знань і формування ціннісних орієнтацій молоді. Дослідницька парадигма забезпечує таку побудову системи вищої освіти, при якій засвоєння навчального матеріалу, виховання дослідницької культури і розвиток інтелекту є нерозривним процесом. Дослідницька парадигма в освіті культивує ціннісне ставлення до діяльності, оскільки в її контексті забезпечуються умови для побудови індивідуальної дослідницької траєкторії, включення проектно-дослідницької діяльності в освітній процес.

Моделювання процесу підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії базується на трьох запропонованих британськими вченими (С.Борг, Е.Кеммбел, Д.Шон) моделях: «ефективний вчитель» (effective teacher), діяльність якого спрямована на створення сприятливого психологічного клімату в класі, виявлення здібностей і потенційних можливостей кожного учня, сприяння творчому розвитку дітей в процесі навчальної діяльності, « вчитель, здатний до рефлексії» (reflective teacher), який глибоко осмислює власну професійну педагогічну діяльність, а також діяльність своїх колег, регулярно оцінює її результати, «вчитель, здатний до трансформацій» (transformative teacher), який не просто готує учнів до успішного функціонування в суспільстві, а займає позицію активного діяча, готує учнів до участі в суспільно-корисних перетвореннях в державі.

Аналіз змісту навчальних програм підготовки британських педагогів свідчить про особливу побудову курсів з дослідницькою траєкторією, яка полягає в:

– упровадженні в процес професійної підготовки навчальних модулів, спрямованих на оволодіння майбутніми вчителями науковими знаннями і формування проективних, конструктивних, прогностичних умінь, необхідних для здійснення дослідницької діяльності;

– забезпеченні ефективної взаємодії і співробітництва між студентами і викладачами, створенні можливостей для безперервного саморозвитку і самореалізації студентів;

– наданні методичної підтримки і допомоги майбутнім вчителям під час педагогічної практики;

– створення сприятливих умов для реалізації вчителем-дослідником результатів свої досліджень і їх розповсюдження.

Важливою особливістю британської системи освіти є наявність значної кількості програм і спеціальних служб для підтримки процесу професійного становлення вчителів і проведення їх наукових досліджень.

Дуже суттєвим є той факт, що у Великій Британії пильна увага звертається на підбір відповідних викладацьких кадрів, які здійснюють професійну підготовку вчителів. В 2000 році був відкритий Інститут навчання і викладання в системі вищої освіти (The Institute for Learning and Teaching in Higher Education). Завдання даної структури полягає в розробці і підтримці професійних стандартів підготовки вчителя. У відповідності з акредитованими програмами підготовки для сектору вищої освіти претендентам необхідно продемонструвати навички професійної діяльності в таких досить широких галузях : викладання і підтримка студентів в навчанні; участь в розробці і плануванні навчальних занять і програм навчання; оцінювання і зворотний зв'язок зі студентами; створення ефективного навчального середовища; оцінка особистісного розвитку студентів; інтеграція дослідницької діяльності і викладання (єдність викладання-дослідження).

В процес підготовки вчителів упроваджено модулі, які забезпечують оволодіння знаннями і вміннями в проектуванні професійної діяльності (Lifelong Learning, Advanced Diploma for Teachers, Professional Doctorate Education). Завданнями модулів є розвиток у студентів нахилів до пошукової діяльності, творчого вирішення навчально-виховних завдань; оволодіння теорією і практикою науково-педагогічного дослідження; формування навичок роботи з різними джерелами інформації; оволодіння системою знань про організацію і проведення педагогічного експерименту тощо.

Суттєвою зміною в програмах для майбутніх вчителів є значне підвищення кількості практичних досліджень, значна частина яких проводиться під час проходження практики в школі. В процесі практики студентам – майбутнім вчителям створюються необхідні умови для саморозвитку і самореалізації. Як складова частина професійної підготовки вчителя педагогічна практика спрямована на творче застосування студентами набутих теоретичних знань, зокрема при вивченні курсів педагогіки, психології, методичних і спеціальних дисциплін, формування у них практичних умінь і навичок, необхідних у професійній педагогічній діяльності.

В процесі реформування освітньої системи британські вчені звертають значну увагу на питання зв’язку дослідницького компонента у професійній діяльності вчителя з розвитком самого навчального закладу, небезпідставно вважаючи, що дослідницька діяльність вчителів позитивно впливає на розвиток навчального закладу [7].

Слід підкреслити, що на сьогоднішній день реалізація дослідницької парадигми в педагогічній освіті Великої Британії є пріоритетним напрямком роботи Національного бюро педагогічних досліджень (National Teacher Research Panel). Національна інвес-

тиційна стратегія в сфері науки та інновацій серед основних завдань передбачає значне збільшення витрат на проведення наукових досліджень; посилення співробітництва між вищими навчальними закладами і школами; підвищення професійних навичок педагогів в сфері новітніх технологій.

Висновки. Сучасна педагогічна освіта у Великій Британії передбачає підготовку вчителя, який володіє не тільки фаховими знаннями, вміннями і навичками професійної педагогічної діяльності, але й вміннями проводити самостійні наукові дослідження. Питання порівняльного аналізу особливостей підготовки вчителя-дослідника в навчальних закладах Великої Британії та України і можливості впровадження прогресивних ідей британського досвіду вимагають подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Авшенюк Н.М. Професійне становлення молодого вчителя у Великій Британії: історія, досвід, стандарти / Н.М.Авшенюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №2. – С.220-228
2. Barber M. High expectations and standards of all, no matter what: creating a world class education service in England / M.Barber. – London: Routledge Falmer, 2001. – 187 p.
3. Smith M. Professional Education in Britain / M.Smith. – London: Allen and Unwin, 1995. – 114 p.
4. White Paper. The future of higher education. – Crown Copyright, 2003. – 115 p.
5. Киселёва Н.С. Профессиональная подготовка учителя-исследователя в системе высшего педагогического образования Великобритании: автореф.канд.пед.наук: 13.00.01 / Н.С.Киселёва. – Калуга, 2013. – 22 с.
6. Furlong J. Ideology and Reform in Teacher Education in England / J.Furlong // Education Researches. − Vol.31. − № 6. – 2002. – PP.23-25
7. Hargreaves D.H. The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development D.H.Hargreaves / Teaching and Teacher Education. – 1994. – Vol. 10(4). – PP.423-438

Стаття надійшла до редакції 09.05.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф.Козубовська І.В.

Попович Ирина
старший преподаватель
кафедра английского языка и литературы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПАРАДИГМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки учителя-исследователя в высших педагогических заведениях Великобритании. В частности, подчёркивается, что целенаправленная подготовка учителей в Великобритании началась в конце XIX столетия. Как результат трансформации мировой и британской системы образования в XXI столетии утверждается новая образовательная парадигма, которая заключается в смещении акцентов позиции современного учителя – с функционального исполнителя он превращается в педагога-исследователя.

Ключевые слова: Великобритания, система педагогического образования, профессиональная подготовка учителя, учитель-исследователь, исследовательская парадигма.

Popovich Iryna
Senior Lecturer
Department of English Language and Literature
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

IMPLEMENTATION OF RESEARCH PARADIGMS IN PEDAGOGIC EDUCATION OF GREAT BRITAIN

Today in British educational system the very teacher-researcher is much in demand. Being the result of transformation of the world's as well as British educational system, the new educational paradigm is being established in the XXI-st century. It aims to change accents in position of a contemporary teacher: i.e.: from a mere functional executor one develops into teacher-researcher, possessing a great creative potential, ability to reflexively think, constant self-education and perfection of one's professional pedagogic activity. The research work is a complicated, continuous and dynamic process, which comprises teacher's cognitive activity and creative potential, ability to reflexively think as well as readiness for professional self-education and self-perfection. All the features mentioned above aim to search for and involve new technologies in teaching, form practice-oriented knowledge and values of the youth. The research paradigm provides such higher educational system formation by which learning material, training a research culture and intellect development are indivisible processes. The research paradigm in educational system cultivates value-oriented treatment towards the activity, as it supplies the conditions for the individual research trajectory formation as well as inclusion of project-research work into educational process.

Key words: Great Britain, system of pedagogic education, professional teacher-training process, teacher-researcher, research paradigm.

УДК 378:81’243

Потюк Ірина Євгенівна
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри англійської філології,
Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛІ КОМПЕТЕНТНОГО СТУДЕНТА У ЗМІСТІ СУЧАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Статтю присвячено проблемі формування ефективної моделі компетентного студента із застосуванням основних груп стратегій навчання: метакогнітивних, когнітивних та соціально-афективних. Автором досліджено особливості професійної підготовки майбутнього фахівця у контексті стратегічного вивчення іноземної мови, проаналізовано сучасну модель компетентного студента, виокремлено та обґрунтовано загальні характеристики, які притаманні суб’єктам навчання.

Ключові слова: компетентний студент, модель компетентного студента, іншомовна комунікативна компетентність, стратегічна компетентність, стратегії навчання, професійна підготовка фахівця.

Вступ. Зростаюча потреба у спілкуванні та співпраці між різними країнами світу, сучасний розвиток крос-культурної взаємодії та міжнародної кооперації порушує питання орієнтації навчального процесу на активну самостійну роботу студентів, забезпечення умов для їхньої самоосвіти та саморозвитку, створення належного освітнього середовища для формування особистісної активності у навчанні та, як результат, здійснення ефективної професійної діяльності іноземною мовою (ІМ).

Відповідно, одним із важливих напрямків розвитку здатності суб’єкта освітнього процесу самостійно здійснювати свою навчальну діяльність з оволодіння ІМ є формування у нього оптимальних компетентностей, що, своєю чергою, забезпечить можливість підвищити рівень його іншомовної комунікативної компетентності у контексті стратегічного вивчення ІМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням виокремлення стратегічної компетентності (навчально-стратегічної, за С. Ніколаєвою [1, с. 443]) як напрямку дослідження займались освітяни М. Кенейл і М. Свейн, які вивчали проблеми викладання й оволодіння ІМ, що засвідчило важливість свідомого ставлення до навчального процесу і навчальних дій. Як вважали автори, суть стратегічної компетентності «полягає у досконалому володінні стратегіями вербального та невербального спілкування для підвищення ефективності цього процесу чи уникнення зриву у ньому, викликаного наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою комунікативною компетентністю» [2, с. 30].

Перші ж характеристики успішних/компетентних студентів (Good or Expert Language Learner, GLL) в основному були здійснені у контексті формування стратегічної компетентності та зосереджувалися на знаннях, зокрема, на використанні когнітивних та соціально-афективних стратегій, а також загальних знань студентів. Так, на початку 1970-х, дослідники (Дж. Рубін, Г. Штерн, М. Фройліх) виокремили та охарактеризували поняття «успішний/компетентний учень», який вивчає мову (GLL). Фундаментальні основи, закладені науковцями, подальшого розвитку й конкретизації набули у працях М. Веше, Л. Вонг-Фільмор, К. Гозенфельд, Е. Терон, і стали підґрунтям для створення концепції самоуправління студента/учня (Е. Апек, Е. Кохен, Дж. Рубін,) та розширення розуміння пізнавальних процесів успішних студентів (З. Ган, Е. Макаро, Дж. О’Меллі, Р. Оксфорд, Б. Харлі, А. Шамо).

Метою статті є обґрунтувати основні аспекти моделі компетентного студента в сучасній системі освіти та охарактеризувати його особливості у змісті професійної підготовки майбутнього фахівця.

Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію таких **завдань**:

1) обґрунтувати теоретичні засади застосування стратегій компетентними студентами для інтенсифікації навчального процесу;

2) проаналізувати й уточнити особливості сучасної моделі компетентного студента;

3) виокремити основні характеристики, які притаманні здібним студентам.

Виклад основного матеріалу. Концепція компетентного, або ж здібного, студента передбачає використання особистісних стратегій для ефективного вивчення ІМ, які суб’єкт навчання свідомо застосовує з ціллю розширити власну іншомовну компетентність.

Розрізняють три основні типи стратегій, які застосовують компетентні студенти: когнітивні, соціально-афективні і метакогнітивні. Сьогодні визначення когнітивних стратегій не є однозначними – «способи або методи, які спрощують навчальні завдання» [3, с. 25] або «дії чи операції, які використовуються у процесі навчання або вирішення проблеми і вимагають безпосереднього аналізу, перетворення, або синтезу навчальних матеріалів» [4, с. 23], – але зводяться до того, що вони є свідомими способами організації освітнього процесу. Соціально-афективні стратегії допомагають контролювати свої емоції (афективні) і залучають до активної участі у парних та групових видах діяльності, що, своєю чергою, сприяє спілкуванню (соціальні), тобто вони передбачають навчання через взаємодію та обмін інформацією. За допомогою метакогнітивних стратегій суб’єкт навчання планує, організовує й контролює власну освітню діяльність, аналізує досягнення.

Компетентні студенти можуть використовувати одні й ті ж стратегії, проте дослідження показують, що результативність навчання залежить від їхнього усвідомленого застосування як комплексного явища

© Потюк І.Є.

[3, с.32], адже відомо, що стратегії є найбільш ефективними, якщо їх вдало поєднувати, таким чином успіх залежить не від використання однієї стратегії, а від їх доцільної організації та поєднання [5, с.773].

Сучасна модель компетентного студента – самоуправління студента – (Learner Self-Management, LSM) є інтерактивною, тобто вона передбачає постійну взаємодію між механізмом контролю суб'єкта навчання *виконання завдання* (метакогнітівними стратегіями, які відносяться до процесу регулювання та сприяють в плануванні, контролі та оцінюванні навчання) та його *знаннями і переконаннями*, щоб досягнути навчальних цілей в умовах, що динамічно змінюються.

Самоуправління студента включає наступні етапи виконання завдання: планування, спостереження (моніторинг), оцінювання, вирішення проблеми і застосування (реалізація) [6, с.37] (рисунок 1).

Рисунок 1. Етапи виконання завдання (самоуправління студента).

Плануючи виконання певного завдання студенти повинні: 1) поставити перед собою реалістичні цілі в межах конкретних термінів (компетентні студенти можуть коригувати свої цілі відповідно до визначеного часу, їхніх знань (мови, предмета) та розуміння того, на чому їм потрібно зосередити увагу в подальшому); 2) визначити критерії для оцінювання результативності, щоб бачити відповідність поставленої цілі досягнутому; 3) проаналізувати завдання, щоб мати змогу розробити послідовність дій для його опрацювання; 4) встановити реальні терміни виконання, що допоможе оцінити чи переоцінити розуміння вимог завдання та збагнути, наскільки реалістичними були цілі.

За допомогою моніторингу суб'єкти навчання виділяють труднощі, які у них могли б виникнути при виконанні завдання: недостатня сконцентрованість уваги, емоційна нестійкість, проблеми у розумінні інструкції завдання, можливість неефективного застосування необхідної стратегії.

Оцінюючи результат виконання завдання, студенти визначають, чи досягнули вони поставлених цілей [6, с.38-40], моделюючи, таким чином, власну траєкторію навчання й підвищуючи особистісну активність та самореалізацію у ній.

Проте, як тільки компетентні студенти визначили, що не досягнули мети (виконання завдання не є успішним), вони починають аналізувати можливі причини невдачі та усувають їх (студенти ретельно перевіряють процес реалізації завдання, повторно розглядаючи такі етапи як моніторинг, оцінювання та планування (тобто критерії, терміни виконання, цілі), щоб виконати поставлене завдання) [6, с. 40-41].

Аналіз літературних джерел і наш практичний досвід уможливлюють зробити узагальнення, що стратегії навчання у вивченні ІМ є саморегулятивними засобами, які визначають досягнення і розвиток комунікативних здібностей. Однак суб'єкти навчання не завжди усвідомлюють ефективність і доцільність свідомого застосування стратегій в освітньому процесі, що мінімізує його високу результативність.

Розуміння змісту моделі компетентного студента також поєднує його знання та переконання щодо суті навчання, завдання, самопізнання, можливості застосування загальних знань та стратегій (рисунок 2).

Розуміти суть завдання – дуже важливо, оскільки студенти повинні усвідомлювати: 1) цілі завдання, 2) його вимоги та 3) спосіб виконання.

Самопізнання (особистісні переконання) має вирішальне значення для студентів, які формують власну манеру навчання, яка відповідає ситуації або персональним потребам в освітньому процесі, та навчаються визначати особисті переваги щодо стилів навчання й мотивації, що дозволяє ефективно використовувати свій потенціал у процесі навчання.

Важливим є розуміння відповідальності у навчанні. Так, студенти, які вважають, що за результат відповідає викладач, можуть бути досить пасивними і неспроможними контролювати власне навчання; або які переконані, що помилки перешкоджають вивченню ІМ, можуть бути не активними у навчанні.

Компетентні студенти ефективно використовують загальні знання, щоб визначити свої цілі й доцільність застосування стратегій; спостерігати за прогресом навчання та оцінювати його ефективність. Виділяють такі види знань: загальні, культурологічні, лінгвістичні, контекстуальні, текстові і суспільні. Ми переконані, що поєднання кількох стратегій (метакогнітивних, когнітивних чи соціально-афективних) не бути результативними, якщо це не буде підкріплено достатніми знаннями. Також модель компетентного студента передбачає виконання додаткових та опрацювання складніших за структурою завдань у рамках дисципліни, що вивчається.

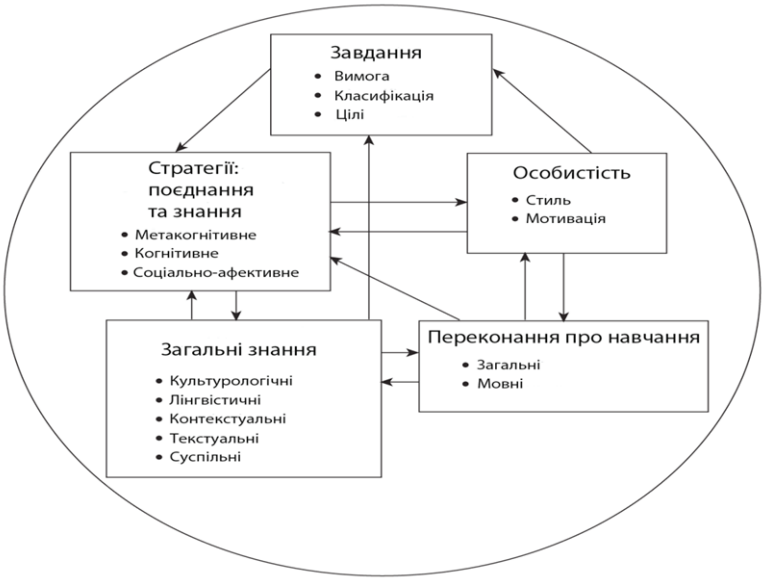


Рисунок 2. Компоненти (знання та переконання), необхідні для ефективного досягнення цілі.

Дослідники вважають, що активність студентів є незмінною в усіх галузях знань і посилює незалежність і автономність навчального процесу, а також уможливлює застосування стратегічних знань і в подальшій професійній діяльності. Хоча використання стратегій може відрізнятись індивідуально, за віковими властивостями, гендерними аспектами, стилем навчання, типом особистості та особливостями культури, науковці виділяють ряд загальних характеристик, які притаманні здібним студентам і стверджують, що вони:

1) мають відповідні, сприятливі переконання про себе як суб'єктів навчання і власне процес навчання, добре розвинені когнітивні та соціально-афективні стратегії, достеменні знання про характер завдань і достатні загальні знання;

2) свідомо можуть оцінити вимоги певного завдання, визначити і застосувати відповідні стратегії навчання, пояснити успіхи і невдачі та бути відповідальними у навчанні;

3) опираються на свої власні знання і переконання, для того щоб організувати використання оптимальних методів, тактик та стратегій;

4) є гнучкими у використанні своїх знань, переконань, мотивації і когнітивних процесів;

5) є адаптивними, тобто можуть виконати ряд завдань, ефективно виявити проблему і знайти альтернативні рішення [6, с. 47], тобто вони є швидкими у вирішенні завдання, допускаючи при цьому незначні помилки;

6) виконують завдання на більш глибокому рівні, а не поверхнево;

7) якісно та ґрунтовно аналізують завдання (проблему): компетентні студенти намагаються зрозуміти та обміркувати, тоді як менш здібні негайно приступають до його виконання;

8) мають більш розвинені навички самоконтролю та самопізнання: швидше усвідомлюють допущені помилки та правильність їх виправлення [7, с.17-20];

9) використовують стратегії у поєднанні (когнітивні, метакогнітівні, соціально-афективні) для підвищення розуміння завдання та управління власною поведінкою й емоціями;

10) здійснюють ефективний контроль змін, пов'язаних з процесом навчання, отриманою інформацією і навколишнім середовищем;

11) володіють комплексними знаннями про організацію мовної системи як рідної, так і ІМ [6, с.77].

Таким чином, студенти, які успішно вивчають ІМ, характеризуються результативним використанням стратегій та можливістю їх удосконалення при підвищенні рівня комунікативної компетентності, адже доцільність використання стратегій змінюється відповідно до професійного росту студентів (вони, як правило, використовують стратегії, які відповідають етапу навчання, на якому вони знаходяться, їх віку, стилю навчання та меті вивчення ІМ).

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: стратегії навчання є одними з основних чинників, які показують як саме і наскільки ефективно компетентні студенти вивчають ІМ, а відтак формують у них уміння вирішення конкретних навчальних завдань чи проблем та особистісну позицію у виборі найефективнішої траєкторії у навчанні, що на сучасному етапі розвитку освіти є фундаментальним чинником у підготовці висококваліфікованих фахівців.

Тим не менше, проблема компетентності студентів у вивченні ІМ ще не є достатньо досліджена, тому ми не претендуємо на вичерпність складових характеристик моделі компетентного студента. Зокрема, необхідна більш детальна інформація про взаємодію механізму контролю суб'єкта навчання (виконання завдання) та його знаннями і переконаннями. Також необхідно більш ґрунтовно дослідити залучення стратегій у навчальний процес. Було б корисно знати як на поєднання виокремлених у дослідженні стратегій може впливати соціум.

Список використаної літератури

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. [та ін.]; за заг. ред.С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M.Canale, M.Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P.1-47
3. Chamot A.U. The Role of Learning Strategies in Second Language Acquisition / A.U.Chamot // M.P.Breen (ed.), Learner Contributions to Language Learning: New directions in research. – London: Longman, 2001. – P.25-43
4. Rubin J. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology / J.Rubin // A.Wenden and J.Rubin (eds). Learner Strategies in Language Learning. – London: Prentice Hall International, 1987. – P.15-30
5. Chamot A.U. Comments on Janie Rees Miller's. A Critical Appraisal of Learner Training: Theoretical Bases and Teaching Implications / A.U.Chamot, J.Rubin // TESOL Quarterly. – 28(4) – 1994. – P.771-776.
6. Johnson K. Expertise in Second Language Learning and Teaching / K.Johnson. – Great Britain: Antony Rowe Ltd : Chippenham and Eastbourne, 2005. – 258 p.
7. Glaser R. Overview. The Nature of Expertise / M.T.Chi, R.Glaser, M.J.Farr. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. – P.15-28.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2016 р.

Потюк Ирина
кандидат педагогических наук,
ассистент кафедры английской филологии,
Тернопольский национальный педагогический университет имени В.Гнатюка, Тернополь, Украина

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНТНОГО СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Статья посвящена проблеме формирования эффективной модели компетентного студента с применением основных групп стратегий обучения: метакогнитивных, когнитивных и социально-аффективных. Автором исследовано особенности профессиональной подготовки будущего специалиста в контексте стратегического изучения иностранного языка, проанализировано современную модель компетентного студента, выделено и обосновано общие характеристики, присущие субъектам учебы.

Ключевые слова: компетентный студент, модель компетентного студента, иноязычная коммуникативная компетентность, стратегическая компетентность, стратегии обучения, профессиональная подготовка специалиста.

Potiuk Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor,
English Philology Department,
Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatiuk, Ternopil, Ukraine

THE MAIN PECULIARITIES OF A MODEL OF A GOOD LANGUAGE LEARNER IN THE CONTEXT OF PROFESSIONALLY DIRECTED EXPERTS' TRAINING

The article is devoted to a current model of the learning processes of successful language learners in the context of using learning strategies: metacognitive, cognitive and social-affective learning strategies. As a result of thorough analysis of special pedagogic and linguistic literature, the concepts of a good language learner and a model of a good language learner in the context of professional training of future experts have been revealed; the nomenclature of learning strategies for effective foreign language acquisition (metacognitive, cognitive and social-affective learning strategies) has been outlined; some of the main characteristics of expert learners have been described (well-developed procedures; depth of knowledge and facilitating beliefs; productive interaction between procedures and knowledge; flexibility; adaptiveness; contextualized knowledge); some current issues that need to be researched to extend the understanding of the model of the GLL have been sketched.

Key words: a good language learner, a model of a good language learner, foreign language communicative competence, strategic competence, learning strategies, professionally directed expert's training.

УДК 614.2 : 364.6 : 37.018(477)

Рабійчук Сергій Олександрович
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет,
м.Хмельницький, Україна

ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті здійснюється аналіз досліджень щодо становлення і розвитку проблеми здоров'я та його місця в системі ціннісних орієнтацій сучасної особистості, зокрема майбутніх фахівців соціальної сфери. З'ясовано пріоритетне значення здоров'я в житті як конкретної людини, так і суспільства в цілому. Визначено трактування поняття «здоров'я», як природна, абсолютна життєва цінність, яка займає верхню ступінь в ієрархії цінностей. Уточнено його види та показники.

Ключові слова: здоров'я, особистість, соціум, спосіб життя, ціннісні орієнтації.

Вступ. Особливе значення у розумінні здоров'я має його визначення. Історія розвитку знань про здоров'я налічує понад 2000 років. В основі формування світоглядної думки про збереження найбільшої цінності, якою є здоров'я людини, стоять визначні древньогрецькі філософи – Геракліт, Демокріт, Платон, Аристотель, Гіппократ та інші. Зокрема, Аристотель підкреслював, що «здоров'я людини – щастя». Гіппократ розумів організм людини як єдине ціле. Надавав великого значення питанням етики, поведінки, приділяючи увагу як організму, його природі, так і оточуючому середовищу, умовам життя, гігієні тощо.

В одному зі своїх трактатів, Клавдій Гален систематизував і узагальнив знання древніх греків і римлян про здоров'я. Фундаментальним у його твердженні є те, що кожен член суспільства може зберегти своє здоров'я, але якщо систематично буде вести здоровий спосіб життя, не маючи шкідливих звичок. Люди хворіють в результаті нестриманості, неосвіченості і зневажливого ставлення до здоров'я.

Сучасне тлумачення здоров'я ми бачимо в Уставі Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ) – «це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби чи фізичних вад».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням проблеми здоров'я займались такі вчені, як Є. Булич, І. Муравов – працюючи над розробкою вчення про здоров'я, вони наводять 79 означень здоров'я, що запропоновані спеціалістами різних країн. Багатогранне осмислення безлічі визначень стану здоров'я свідчить про те, що це поняття багатобічне.

Ю. Антамонов, А. Котова, В. Бєлов, стверджують, що «фізичне здоров'я людини – це стан організму, при якому інтегральні показники функціональних систем лежать в межі фізіологічної норми і адекватно змінюються при взаємодії людини з середовищем» [6].

Проблема ціннісних орієнтацій, зважаючи на актуальність, відображена у численних джерелах, зокрема у працях С. Анісімова, І. Бокачева, М. Вебера, Л. Виготського, О. Здравомислова, М. Кагана, Г. Костюка, С. Максименка, М. Рокича та інших.

Метою та завданнями дослідження є зясування і доведення важливої ролі здоров'я в системі ціннісних орієнтацій кожної особистості і зокрема майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Здоров'я є природною, абсолютною життєвою цінністю, яка займає верхню ступінь в ієрархії цінностей. Здоров'я визначає систему таких категорій суспільного буття, як інтереси та ідеали, гармонія і краса, зміст та щастя життя тощо. За мірою зростання добробуту населення, задоволення його природних первинних потреб, буде зростати істинна цінність здоров'я.

З поняттям «здоров'я» тісно пов'язане поняття «хвороба». Дослідити та порівняти здоров'я і хворобу важко, а провести між ними чітку межу практично не видається можливим.

Людина є здоровою, якщо вирізняється гармонійним фізично-розумовим розвитком, добре адаптована до навколишнього фізичного та соціального середовища. Повністю реалізує власні фізичні та розумові здібності, пристосовується до змін у навколишньому середовищі, не виходять за межі норми, і робить свій внесок у добробут суспільства, який відповідає її здібностями. Здоров'я людини залежить від багатьох факторів (природних і соціально обумовлених). ВООЗ визначило орієнтовне співвідношення різних чинників забезпечення здоров'я сучасної людини, виокремивши як основні чотири: генетичні чинники (20%); стан навколишнього середовища (20%); медичне забезпечення (8%); умови та спосіб життя людей (52%) [6].

Від віку, статі та індивідуально-типологічних особливостей людини залежить ступінь впливу окремих чинників різної природи на основні показники здоров'я. Істотно впливає на здоров'я сучасної людини – спосіб життя. Здоров'я населення на 50-55 % визначається саме способом життя. Спосіб життя – це одна з найважливіших біосоціальних категорій, які інтегрують уявлення про певний тип життєдіяльності людини. Спосіб життя визначається особливостями повсякденної діяльності людини, вони об'єднують задоволення матеріальних та духовних потреб, норми та правила поведінки, трудову діяльність, побут, дозвілля, участь у суспільному житті тощо [5].

Спосіб життя визначається ступенем відповідності форм життєдіяльності людини біологічним законам, який має сприяти збереженню його адаптаційних можливостей, виконанню соціально-біологіч-

© Рабійчук С.О.

них функцій.

Сьогодення зумовлює протиріччя між еволюційним розвитком суспільства і теперішнім способом життя, які можна тлумачити, як зниження рухової активності нижче рівня, який забезпечує виживання в еволюції організму; протиріччя між руховою активністю, яка знижується, і зростаючим навантаженням на мозок людини, перенапругою центральної нервової системи, вищої нервової діяльності та психіки; комфортні умови існування зі зниженням функціональних можливостей організму і розвитком детренованості адаптаційних механізмів; порушення балансу природних харчових компонентів у бік збільшення у харчуванні питомої ваги ненатуральних (синтезованих) речовин [3].

Хвороби сучасної людини провокуються способом життя і повсякденними діями. Збільшення очікуваної середньої тривалості життя пов'язують з поліпшенням умов життя і праці, а також раціоналізацією життєдіяльності людей.

Здоров'я – це складна система взаємодій яка поділяється на такі види:

– фізичне здоров'я – стан гомеостазу, динамічної рівноваги різних органів, систем і організму людини в цілому, тобто це оптимальне функціонування організму людини, його систем, органів, тканин, клітин.

– психічне здоров'я – це стан мозку людини, при якому забезпечується адекватна емоційна, інтелектуальна, свідомо-вольова взаємодія з зовнішнім середовищем. Психічне здоров'я включає інтелектуальне, емоційне та характерологічне. Стан психічного добробуту людини можна визначити, як розвинуту емоційну сферу, увагу, сприйняття, мислення, запам'ятовування, які на високому рівні, керуючись власною свідомістю, характером, волею адекватно проявляють себе в різних ситуаціях життєдіяльності.

– духовне здоров'я – це стан свідомості психіки людини, погоджений з вимогами законів природи, суспільства, мислення, суттю власного буття і призначення в світі. Духовне, така категорія, що визначає притаманну людині здатність бути самосвідомим суб'єктом мислення, почуттів і волі, що виявляється в досягненні цілей та творчій діяльності.

– соціальне здоров'я – це соціальні умови і відносини людини у суспільстві, що узгоджуються з законами природи і сприяють розвиткові життя та діяльності людей. Людина є здоровою лише при наявності нормальних матеріальних, духовних умов, а також відносин між людьми [1].

З огляду на важливість для людського життя, здоров'я повинно займати першочергове місце у системі ціннісних орієнтацій кожної людини і зокрема майбутніх фахівців соціальної сфери. 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.

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 [9].

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)» [7, с.545].

Звертаючись до проблем управління ціннісними орієнтаціями особистості, А. Донцов та Л. Архангельський аналізують призначення ціннісних орієнтацій та називають їх внутрішніми регуляторами поведінки, які визначають спосіб життя та засоби формування особистості [4; 2, с.11–17].

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-потребісною галуззю [8].

Викладений матеріал дозволяє зробити такі **висновки**, здоров'я – це внутрішній стан людини, що характеризується відсутністю хвороб і фізичних ушкоджень, фізичним, психічним, соціальним добробутом, взаємовідносинами функцій організму, рівноцінною взаємодією з природним і соціальним середовищем, свідомістю і життєвою активністю, діяльністю, гармонійним розвитком, відтворенням повноцінно-здорового потомства і тривалістю життя.

Створені людьми умови і відносини мають відповідати природним закономірностям, вони і забезпечать стійкість здоров'я. Матеріальні здобутки та міжособистісні відносини будь-що мають узгоджуватися з природо-суспільними законами. Здоров'я людини можна розглядати у онтогенетичному і філогенетичному аспектах. Розвиток здоров'я людини залежить від внутрішнього стану людини, а також зовнішніх соціальних чинників, а від так має займати найвищий рівень в системі ціннісних орієнтацій кожної особистості.

Список використаної літератури

1. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека / Г.Л.Апанасенко. – СПб.: МГП "Петрополис", 1992. – 123 с.
2. Архангельский Л.М. К вопросу о ценностных ориентациях личности / Л.М.Архангельский // Духовное развитие личности: материалы юбилейной научной сессии вузов Уральской зоны / ред. кол.: Л.М.Архангельский, Л.Н.Коган [и др.]. – Свердловск, 1967. – С.11-17.
3. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере // Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. – М.: Сов. Россия, 1989. – С.166-188.
4. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности / А.И.Донцов. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 126 с.
5. Карпова І. Б. Фізична культура та формування здорового способу життя: навч. посіб / І.Б.Карпова, В.Л.Корчинський, А.В.Зотов. – К.: КНЕУ, 2005. С.4
6. Кудрявцева Е.Н. Здоровье человека: понятие и реальность /Е.Н.Кудрявцева // Общественные науки и здравоохранение.

– М.: Наука, 1987. – С.32-48.
7. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь [Електронний ресурс] / Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – 3-е изд. – 2002 г. – 545 с. – Режим доступу: <www.koob.ru>. − Загол. з екрану. − Мова рос.
8. Повзун В.Д. Ценностное самоопределение студентов в педагогическом образовании в условиях университета: дис. ... канд. пед. наук, спец: 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Повзун Вера Дмитриевна. – Оренбург, 1996. – 186 с.
9. Rodgers C.R. Freedom to learn for the 80's / C.R.Rodgers. – N.Y., 1983. – 312 p.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2016 р.

Рабийчук Сергей Александрович
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет,
Хмельницкий, Украина

ЗДОРОВЬЕ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье проводится анализ исследований по становлению и развитию проблемы здоровья и его места в системе ценностных ориентаций современной личности, в частности будущих специалистов социальной сферы. Выяснено приоритетное значение здоровья в жизни, как конкретного человека, так и общества в целом. Определено трактование понятия «здоровье», как естественная, абсолютная жизненная ценность, которая занимает верхнюю ступень в иерархии ценностей. Уточнены его виды и показатели.

Ключевые слова: здоровье, личность, социум, образ жизни, ценностные ориентации.

Rabiychuk Serhii
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy
Khmelnitsky, Ukraine

HEALTH IN SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS FUTURE PROFESSIONALS IN SOCIAL SPHERE

In the article the analysis of research on the formation and development of health problems has been carried out as well as its place in the system of value orientations of modern identity, including the future experts of social sphere. The priority of health in the life the individual as well as society in general has been grounded. The treatment of the concept "health" is determined as natural, the absolute value of life, which occupies the top level of a hierarchy of values. It has been proved that the person is healthy, if he/she is well adapted to the surrounding physical and social environment, fully implements own physical and mental abilities, adjusts to changes in the environment and makes contributions to the welfare of society, which corresponds to capabilities.

Key words: health, identity, society, lifestyle, value orientations.

УДК 364.27:316.624 (159.922.736.4)

Ратинська Оксана Миколаївна
кандидат біологічних наук, доцент
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Публікація присвячена дослідженню змісту соціальної профілактики адиктивної поведінки підлітків. У статті досліджено теоретичні основи соціальної профілактики адиктивної поведінки підлітків, розглянуто сутність і зміст адиктивної поведінки та проведено її діагностику, проаналізовано форми, методи та принципи соціальної профілактики адиктивної поведінки підлітків. Також проведено практичну роботу, щодо розробки і апробації комплексу заходів з соціальної профілактики адиктивної поведінки підлітків.

Ключові слова: профілактика, адиктивна поведінка, підлітки, соціальний працівник, алкоголізм, тютюнопаління, наркоманія, токсикологічні речовини.

Вступ. Стрімке зростання кількості підлітків з адиктивною поведінкою і висока соціальна значущість проблеми характеризує вивчення даного питання, як одного з центральних у сучасній науковій літературі. Ця проблема має давню історію. Багато дослідників в нашій країні і за кордоном займалися проблемою алкоголізму, наркоманії, але до одного знаменника не прийшли, тому що вона складна і багатогранна отже, одного рішення бути не може. Питання, пов'язані з адиктивною поведінкою підлітків, піднімаються у багатьох психологічних дослідженнях. Наявність надзвичайно високої концентрації агресії у суспільстві і відсутність однозначної і адекватного наукового визначення цього складного феномена роблять проблему дослідження адиктивної поведінки однієї з найбільш актуальних проблем сучасного світу, важливою теоретичною і практичною задачею.

Одним із надзвичайно важливих напрямків роботи соціального працівника сьогодні є популяризація серед дітей переваг здорового способу життя. Досить тривожним є факт, що з року в рік збільшується число неповнолітніх з різними видами залежностей. А профілактична робота в освітніх закладах нажаль здійснюється не систематично і носить епізодичний характер. Тому соціальний працівник у школах повинен докладати максимум зусиль, щоб дослідити і попередити адиктивну поведінку в підлітків.

Тому сьогодні особливу увагу потрібно звернути на відбудову чіткої навчально-виховної системи, яка б забезпечувала створення і збагачення традицій освіти, різнобічну соціально значущу діяльність, організацію змістовного проведення дозвілля, індивідуальний підхід до роботи із підлітками, ранню профілактичну роботу щодо попередження негативних явищ серед них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «адиктивна поведінка» в наукову літературу ввів Ц.П. Короленко, теорію адикції досліджували Д.Семенов, В.Качалов, О.Кондратьєв, С.Кулаков, Б.Левін; питання профілактичної роботи з підлітками розглядали О.Личко, В.Бітінський, В.Оржеховська, Н.Максимова, О.Пилипенко, І.Фіцула, В.Лютий, О.Кирилова, А.Макеєва та ще багато інших. Продовж років проблема адиктивної поведінки досліджується і описується різними авторами.

Аналіз наукових джерел та практичної роботи фахівців засвідчили, що актуальність проблеми дослідження визначається протиріччями між зростанням темпів уживання психоактивних речовин серед підлітків, між великим спектром мотивів уживання тютюну, алкоголю, наркотиків, між сучасними проблемами молоді та реальним рівнем профілактичної роботи. Тому постає проблема пошуку нових форм і методів соціальної роботи у сфері профілактики адиктивної поведінки підлітків.

Актуальність теми даної роботи зумовлена тим, що діти є майбутнім держави, її інтелектуальним потенціалом, основою економічного, політичного та суспільного життя. Проблема адиктивної поведінки є сьогодні надзвичайно актуальною, особливе занепокоєння викликає її поширення серед дітей через незворотну шкоду на організм неповнолітніх тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків, токсикологічних речовин. Запобігти цьому може детальне вивчення цього явища і створення системи соціальної профілактики адиктивної поведінки на рівні територіальної громади.

Метою статті є проаналізувати теоретичні та практичні аспекти соціальної роботи з профілактики та корекції адиктивної поведінки підлітків.

У відповідності з метою були визначені наступні *завдання дослідження:*

1. Проаналізувати теоретичні основи проявів адиктивної поведінки підлітків.
2. Дослідити зміст адиктивної поведінки, її види, форми, методи та принципи.
3. Здійснити аналіз соціальної профілактики адиктивної поведінки у підлітків.
4. Провести діагностику і профілактику адиктивної поведінки серед підлітків та здійснити аналіз її результатів.

Виклад основного матеріалу. Термін «адиктивна поведінка» (від англійської *addiction* – хибна звичка, пристрасть до чого-небудь, порочна схильність) був уведений В. Міллером у 1984 році для характеристики зловживання різними речовинами, які змінюють психічний стан, включаючи алкоголь, наркотики і тютюн, до того, як від них сформується фізична залежність [6, с. 105].

У вітчизняну соціальну практику термін «адиктивна поведінка» прийшов із наркології. Потім його зміст було доповнено і перенесено у психолого-педагогічну практику, перш за все С.Кулаковим та А.Личко. Вивчення адиктивної поведінки від-

© Ратинська О.М.

бувається на інтегративних засадах фахівцями психології, соціології, медицини, соціальної педагогіки. Дослідження даної проблеми продовжили Б.Братусь, І.П'ятницька, Д.Колесов, В.Оржеховська, О.Пилипенко, Н.Максимова та ін. Сьогодні багато дослідників вважають, що алкоголізм, наркоманія і тютюнопаління – це хвороби соціальні.

Адикція і адиктивна поведінка є відносно новими поняттями, і на сьогоднішній час існує багато розбіжностей у їх визначенні. Наприклад, М.Барамзіна розуміє під адитивною поведінкою, поведінку, яка обумовлена «шкідливими звичками підлітків та юнацтва» (від addiction – пагубна звичка) [2, с.18]. На думку Н.Максимової, шкідливі звички у дітей і підлітків ще не існують як стійки психічні звички, а навпаки, відбувається тотальна ломка часових (отриманих від батьків та ін.) норм поведінки, установлень, стереотипів [7, с.15]. У дійсності, звички з'являються набагато пізніше, у зрілому віці і утворюються вони на руїнах порушеного раніше і знову набутого досвіду.

Аналіз останніх досліджень провідних українських науковців дозволяє сказати, що намітилася тенденція до аналогічності думок у визначенні поняття «адиктивна поведінка». Загалом під адиктивною поведінкою розуміють поведінку, що досягається різноманітними способами – фармакологічними й нефармакологічними, і це супроводжується розвитком суб'єктивно приємних емоційних станів [3; 5; 8 та ін.].

Одне з останніх вичерпних визначень поняття «адиктивна поведінка» дала Т.Андреєва: «адиктивна поведінка – це поведінка людини, для якої притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій» [1, с.70].

Продовжуючи цю думку, О.Сердюк зауважує: «поведінка, що передує різним видам хімічної залежності, називається адиктивною поведінкою (від англ. *addictive behaviour*– хибна залежність, негативна пристрасть, залежна (від наркогенних засобів) поведінка)» [9, с.304]. Вона може сформуватися внаслідок вживання різних груп наркогенних речовин і характеризується наявністю пов'язаних із цим проблем. Під наркогенними речовинами мають на увазі такі речовини, як наркотики, алкоголь та токсикологічні речовини.

Особливістю кількох досліджень є те, що вони ставлять запитання: яку стадію називати адиктивною поведінкою: стадію, коли вже сформувалася залежність, чи стадію, коли залежності ще немає. На сьогодні неможливо дати однозначну відповідь на це запитання. Щодо вживання психоактивних речовин, то тут зрозуміло: більшість фахівців вважає, що адиктивна поведінка – це стадія, яка передує залежності, її логічно називати стадією зловживання [5, с.27-28]. До того ж, власне стадії залежності від психоактивних речовин уже мають свою назву: стадія залежності від алкоголю – алкоголізм, від наркотиків – наркоманія [10].

Дії соціально-педагогічного чи психологічного характеру на особистість, яка має залежність, ефективними не будуть, потрібне медичне втручання, лікування, а вже потім – соціальна реабілітація та третинна профілактика (профілактика рецидивів). Але щодо нехімічних адикцій, то тут завжди використовується термін «залежність»: від азартних ігор, мобільного телефону, їжі тощо [4, с.24].

Отже, адиктивна поведінка – це поведінка, що передує виникненню фізичної залежності, стадія зловживання у випадку і хімічних, і нехімічних адикцій – можлива стадія психологічної залежності.

До форм і методів первинної профілактики адиктивної поведінки відносять: інструктаж та консультування, лекції та практикум для учителів з методики антинаркогенного виховання, розробка і проведення в ході навчального процесу занять з предметів, які торкаються сутності та впливу психоактивних речовин, лекції для батьків щодо видів психоактивних речовин, їх сутності та причин вживання, практикум для учителів щодо особливостей освіти і виховання учнів з акцентуаціями характеру, повідомлення психолога для батьків про особливості вікової психології періоду раннього юнацтва, психологічні тренінги спілкування, формування впевненості в собі та вміння виходу зі стресових ситуацій, а також масові розважальні заходи як умова змістовного проведення дозвілля. *До форм і методів вторинної профілактики відносять*: відвідування наркодиспансеру та бесіди старшокласників з наркоманами, що знаходяться на лікуванні; бесіди із запрошеними на виховні години працівниками кримінальної служби міліції у справах неповнолітніх, відділу з незаконного обігу наркотичних речовин, працівниками ЦССДМ, працівниками медико-соціального реабілітаційного центру, лікарями-валеологами; це конкурси плакатів та стіннівок; соціально-психологічні тренінги з профілактики адиктивної поведінки старшокласників; підготовка волонтерів в рамках програми "Рівний – рівному". *До форм і методів третинної профілактики слід віднести*: психологічний практикум для батьків щодо "технікики безпеки" тютюнопаління та вживання алкоголю в сім'ї, а також індивідуальну роботу психолога та соціального педагога із учнями групи ризику: бесіди, консультації, навчання методам релаксації.

Виділяють особливості підліткового періоду, які є групою факторів ризику у формуванні адитивної поведінки: підвищений егоцентризм; потяг до протиставлення, протесту, боротьбі проти виховних авторитетів; підвищене бажання стати дорослим і незалежним від сім'ї; незрілість моральних переконань; занадто чутливе реагування на пубертатні зміни; схильність перебільшувати ступінь складності проблем; криза ідентичності; негативна чи несформована Я-концепція; гіпертрофовані поведінкові реакції; перевищення пасивних допінг-стратегій у подоланні труднощів.

Вивчення наукової літератури, теоретичний аналіз сутності та змісту адиктивної поведінки у підлітків дозволяють окреслити тактику експериментальної роботи, сформувати необхідні вихідні положення, на яких будуть базуватись основні напрямки вдосконалення соціальної профілактики адиктивної поведінки підлітків.

З цією метою на даному етапі – етапі проведення констатувального експерименту, ми звернулись до різних видів метода опитування, серед яких рейтинг

і самооцінка.

Експериментальну базу дослідження склали: 20 учнів підліткового віку (12-14 років) Збаразької загальноосвітньої санітарної школи інтернат I – III ступенів Тернопільської обласної ради.

Всі питання, які нас цікавили, ми сконцентрували у декількох анкетах, які нам дозволили поповнити об'єктивну картину ефективності здійснення профілактики адиктивної поведінки, визначити ставлення старшокласників до психоактивних речовин та рівні їх вживання.

Таким чином, перше рангове місце, тобто найбільш негативне ставлення у підлітків займає вживання токсикологічних речовин. На питання "які Ви знаєте токсикологічні речовини?" відповіді були такі: клей знають 86%, дихлофос – 75%, лаки, фарби – 45%, дезодоранти – 31%, ліки віднесли сюди 29%, гриби – 17%. Ускладнились дати відповідь 14% респондентів. Друге рангове місце знову займає негативне відношення до наркотиків. Але, незважаючи на це, тривожним є той факт, що 30,2 % учнів ускладнюються у визначенні відношення до наркотичних речовин; 4 % старшокласників вживають, тому що не хочуть виділятися серед інших, тобто вони знаходяться під впливом негативного молодіжного угрупування; 10,6% учнів вживати наркотики подобається. Підлітки назвали такі види наркотичних речовин. Про існування героїну знають 76% респондентів, маріхуани – 67%, коноплі – 61%, кокаїну – 53%, "драп" назвали 39%, опіум – 29%, "винт" – 27%, ЛСД – 23%, гашиш – 20%, "колеса" – 17%. Відповіді демонструють, що школярі плутають сировину, з якої наркотик виготовляється, офіційну назву та сленг, яким користуються наркомани, що доводить їх певну необізнаність в цьому питанні. Третє рангове місце по негативному відношенню займає паління тютюну. Четверте рангове місце займає негативне відношення до міцних алкогольних напоїв. П'яте рангове місце, тобто найменш негативне ставлення у старшокласників до слабоалкогольних напоїв. Дуже тривожним є той факт, що переважній більшості молодих людей вони подобаються (72,8%).

Наступним нашим кроком було виявлення рівнів вживання алкогольних речовин, на яких знаходяться підлітки. Загалом міцні алкогольні напої вживає 30,8% опитуваних. Із них 0,8% знаходяться на стадії, яка передує захворюванню на алкоголізм.

Проте найбільший рівень вживання займають слабоалкогольні напої. Причому, на помірному рівні вживання знаходяться 11%; на небезпечному – 37,4%; і на рівні продрому алкоголізму – 13,6%.

Визначивши рівні вживання алкогольних речовин, ми вирішили знов звернутись до причин, які спонукають підлітків до цього. Результати опитування дають нам чітке уявлення про причини вживання алкогольних речовин у підлітків. Вживання алкоголю отримують задоволення 39% опитуваних (перше рангове місце). Починають себе відчувати таким чином дорослішими 16% (друге рангове місце). Майже така ж сама кількість вживає спиртне, тому, що нічого робити (11% - третє рангове місце). Важко дати відповідь на поставлене питання 11% старшокласників (четверте рангове місце). Вживання алкоголю, на думку 8% опитуваних, є традицією нашого суспільства (п'яте рангове місце). Привчають випивати старші за віком друзі 7% (шосте рангове місце). Знімають психологічну напругу та заспокоюються за допомогою спиртного 4% (сьоме рангове місце). Лише 0,8% опитуваних в не знають про шкоду алкоголю (восьме рангове місце). Приклад батьків впливає на 11% (дев'яте рангове місце). Майже така ж кількість намагається за допомогою вживання алкоголю наслідувати лідера (0,6%, десяте рангове місце). Найменшій кількості учнів (0,2%) потрібен алкоголь, щоб зняти фізичну напругу та покращити самопочуття (одинадцяте рангове місце).

Результати застосування методу спостереження використовувалися для зіставлення з іншими даними. Аналіз зовнішнього вигляду підлітка дозволяв зробити припущення про можливе зловживання алкоголем в даний час (особливості кольору обличчя, шкірних покривів, слизових оболонок і т.д.); про зв'язок з асоціальними групами, що виявляється в татуюваннях, специфічних деталях і зовнішності (певна зачіска означає приналежність до певного угрупування); про благополуччя сімейної атмосфери (брудний, неохайний вигляд або доглянутий); про матеріальну забезпеченість сім'ї.

Після аналізу своїх вражень від спостереження і бесіди, що дозволяє скласти первинне уявлення про наявність алкогольної спадковості і соціальної ситуації розвитку підлітка, ми приступали безпосередньо до аналізу результатів виконання завдань. Діагностика була пов'язана із анкетою виявлення рівня алкоголізації у підлітків, що виявляє рівень алкогольної залежності підлітків, та анкета «Чи шкодить алкоголь вашому здоров'ю?» з метою визначення обізнаності у підлітків проблемою вживання алкоголю. Застосування усіх методів діагностики дало змогу своєчасно виявити підлітків «групи ризику» і цілеспрямовано здійснювати корекцію особливостей підлітків, схильних до адиктивної поведінки.

Корекційна програма була розрахована на учнів підліткового віку і була реалізована в рамках годин спілкування та за рахунок шкільного компоненту навчальних програм. За характером направленості програма є каузальною, тобто направленою на корекцію причин відхилень і виникнення адиктивної поведінки; її зміст має забезпечити позитивні особистісні зміни.

В рамках програми було розроблено тренінгові заняття «Корекція схильності вживання алкоголю у підлітків позбавлених батьківського піклування» з корекції схильності підлітків до вживання алкоголю.

За результатами дослідження було розроблено «Тренінгові заняття з корекції схильності вживання алкоголю у підлітків», що передбачає формування свідомого ставлення дітей до проблеми вживання алкоголю.

Тренінгова програма «Корекція схильності вживання алкоголю у підлітків» призначена для учнів 6-8 класів. *Основна ідея тренінгу* – виховати в учнів відповідальне ставлення до власного здоров'я у профілактичній співпраці з їхніми близькими та соціальними педагогами.

Метою даного тренінгу є забезпечення сучасного уніфікованого цілісного інформування й навчання учнів з корекції алкогольних проблем в умовах загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів.

Як свідчать відповіді на запитання, переважна більшість підлітків чітко усвідомили шкоду вживан-

ня алкогольних речовин, вони свідомо можуть визначити причини їх вживання. Набагато менша їх кількість вживає алкоголь для отримання задоволення, а поняття "задоволення " і "алкоголь " взагалі стоять тепер осторонь. Набагато менша кількість опитуваних вживає алкоголь щоб відчути себе дорослими; тому що привчають старші за віком друзі; від нічого робити; щоб зняти психологічну напругу, заспокоїтись; щоб наслідувати лідера, за прикладом батьків і на зло всім. Підлітки стали досить впевнено протистояти впливу навколишнього середовища, проведення їх дозвілля стало більш змістовним і спланованим.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. У статті наведено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання наукової проблеми адиктивної поведінки підлітків у роботі соціального працівника, що визначається у розробці, обгрунтуванні та практичному впровадженні системи корекції адиктивної поведінки у виховний процес загальноосвітнього навчального закладу.

2. Профілактика адиктивної поведінки підлітків має таку структуру: мета, об'єкт, суб'єкт, зміст, засоби, тобто форми і методи, що відповідає традиційній структурі соціальної роботи.

3. Установлено, що соціальними факторами адиктивної поведінки підлітків є: рівень напруженості в суспільстві; питні традиції суспільства; тиск реклами тютюнових і алкогольних виробів; негативна молодіжна субкультура; перехід до нової соціальної ролі; неможливість задоволення потреби у персоналізації; подвійна мораль. Психологічними факторами – особливості вікової психології; стрес та інформаційне перевантаження; потреба у зміні стану свідомості; потреба виходу з буденності. Соціальними умовами виникнення адиктивної поведінки є вплив сім'ї та сімейного виховання, ситуації неблагополучних, конфліктних, неповних сімей, типи неправильного виховання; негативний соціальний статус у колективі. Психологічними умовами – акцентуації, психопатії; готовність до вживання та особистісна схильність до вживання психоактивних речовин.

4. Аналіз результатів дослідження здійснювався за такими критеріями: сформованості морально-психологічної стійкості особистості, інформованості про сутність і зміст адиктивної поведінки; ставлення учнів до всього комплексу дій, що був нами застосований. Отже, більшість школярів, які брали участь в експерименті, знаходяться на високому та достатньому рівнях морально-психологічної стійкості особистості та інформованості про сутність і зміст адиктивної поведінки. Це свідчить про ефективність проведеної нами тренінгової програми.

Список використаної літератури

1. Андреєва Т. Вільний час підлітків та ризик вживання алкоголю / Т.Андреєва, О. Якунчикова // Соціальна психологія. – 2011. – № 2. – С.70-79
2. Барамзіна М. Адиктивна поведінка як соціально-психологічний феномен / М. Барамзіна // Здоров'я та фіз. культура. – 2010. – № 30. – С.18-20
3. Бараннік В.А. Психологічна характеристика особистості з адиктивною поведінкою / В.А.Бараннік, В.М.Марченко // Вісник Київ. міжнар. ун-ту ; редкол.: Піроженко Т. О. [та ін.]. – К., 2006. – С.27-37
4. Воронов В. Что нужно знать о молодёжной субкультуре?/ В.Воронов // Воспитание школьников. – 2001. – № 4. – С.20-26
5. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика: учеб.-метод. пособие / А.В.Гоголева. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 240 с.
6. Завадська Л.А. Профілактика адиктивної поведінки / Л.А.Завадська // Соціальна педагогіка: [навч.-метод. посіб.] / за ред. Л.К.Грицюк, В.С.Петровича. – Луцьк, 1999. – С.105-111
7. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки: навч. посіб. / Н.Ю.Максимова. – К.: ВПЦ «Київський ун-т», 2002. – 308 с.
8. Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі // Соціальна педагогіка: підруч. / за ред. А.Й.Капської. – К., 2009. – С.357-360. та ін.
9. Сердюк О.О. Соціальна робота з особами з наркотичною та алкогольною залежністю / О.О.Сердюк, Ю.Л.Бєлоусов // Соціальна робота в органах внутрішніх справ України: навч. посіб. – Х.: Нац. ун-т внутр. справ, 2006. – С.303-324
10. Яременко О.О. Тютюн, алкоголь, наркотики в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / кер. авт. О.О.Яременко. – К.: Держ ін-т пробл. сім. та мол., Укр. ін-т соц. д-нь, 2005. – Кн. 7. – 196 с.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2016 р.

Ратинская Оксана
кандидат биологических наук, доцент
кафедра социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка, Тернополь, Украина

СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Публикация посвящена исследованию содержания социальной профилактики аддиктивного поведения подростков. В статье исследованы теоретические основы социальной профилактики аддиктивного поведения подростков, рассмотрены сущность и содержание аддиктивного поведения и проведения

диагностики, проанализированы формы, методы и принципы социальной профилактики аддиктивного поведения подростков. Также проведено практическую работу, по разработке и апробации комплекса мероприятий по социальной профилактике аддиктивного поведения подростков.

Ключевые слова: профилактика, аддиктивное поведение, подростки, социальный работник, алкоголизм, курение, наркомания, токсикологические вещества.

Ratynska Oksana
Candidate of Biological Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Social Pedagogy and Social Work Department
Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogic University, Ternopil, Ukraine

SOCIAL PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

The publication is devoted to the study of the content of social prevention of addictive behavior in adolescents. In the article the theoretical basis of social prevention of addictive behavior of adolescents has been defined, the nature and content of addictive behavior and diagnosis have been considered, the forms, methods and principles of social prevention of addictive behavior of adolescents have been analysed. Also practical work has been carried out on the development and testing of a set of measures for the social prevention of addictive behavior of adolescents. It has been established that social factors of addictive behaviour among adolescents are the following: tension in society; drinking traditions of society; pressure of tobacco or alcohol advertising; negative youth subculture; the transition to a new social role; inability to meet the need for personalization; double standard; psychological factors − especially psychology; stress and information overload; need to change the state of consciousness; need out of the ordinary. Social conditions of the emergence of addictive behaviour is the influence of family and family education, disadvantaged situations, conflict, single-parent families, the wrong types of education; negative social status in the team. Analysis of the results of research have been carried out by the following criteria: the formation of moral and psychological stability of personality, awareness of the nature and content of addictive behavior; the ratio of students to all the actions that we had applied. Consequently, most students who participated in the experiment are at high levels and sufficient moral and psychological stability of personality and awareness of the nature and content of addictive behavior. This demonstrates the effectiveness of our ongoing training program.

Key words: prevention, addictive behavior, adolescents, social worker, alcoholism, smoking, drug addiction, toxicological substances.

УДК 378.37.08

Рідкодубська Анна Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Стаття присвячена теоретичному аналізу наукових підходів до поняття «професійна мобільність». Виокремлені основні підходи до поняття, що обумовлюють актуальність професійної мобільності працівників соціальної сфери. Також проаналізовано сутність професійно-педагогічної мобільності та основні напрями її формування. Розглянуто особливості формування професійної мобільності працівника соціальної сфери та проаналізовано основні етапи її формування.

Ключові слова: професійна мобільність, професійна мобільність працівників соціальної сфери, професійна компетенність, саморозвиток, якості особистості.

Вступ. Розвиток професійної мобільності майбутніх спеціалістів є надзвичайно актуальним напрямом розвитку сучасної педагогічної науки, адже прагнення стати успішним в різних сферах життєдіяльності можна досягнути лише за умови мобільності, динамізму, конструктивності, розвиненого почуття відповідальності в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років науковцями активно розробляються технології формування професійної мобільності фахівців. Деякі аспекти вивчення професійної мобільності розглядаються у науковцями, вирізняючи їх з-поміж проблем формування професійної компетентності фахівців різного профілю. Особливості формування професійної мобільності в процесі навчання у вищій школі розробляється в працях Є.Іванченко, І.Хом'юк, І.Шпекторенко, О.Яненко та ін.

Водночас, практично відсутні спеціальні дослідження, в яких безпосередньо розглядався б процес формування професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

Метою статті є аналіз проблеми розвитку професійної мобільності працівників соціальної сфери в науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях трактування професійної мобільності є неоднозначним, оскільки:

а) це поняття використовується в різних галузях знань: філософії, соціології, економіці, психології та педагогіці тощо;

б) у різних мовах має неоднозначне тлумачення;

в) залежно від наукового вивчення мобільність поділяють за видами: академічна, еко, культурна, професійна, соціальна, територіальна, трудова.

У великій сучасній педагогічній енциклопедії Є.Рапацевич визначає професійну мобільність як «можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці. Професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних способів і умінь ефективно їх використовувати для виконання яких-небудь завдань у суміжних областях виробництва і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої [1, с.482]. Для України особливе значення має формування професійної мобільності для підготовки висококваліфікованих працівників соціальної сфери. Воно зумовлене такими чинниками:

– по-перше, становлення фахівця соціальної сфери сучасного українського суспільства відбувається в умовах постійних соціально-економічних криз;
– по-друге, працівник соціальної сфери, як об'єкт модернізації системи вищої освіти повинен мати глибоку фундаментальну підготовку, володіти сучасними інформаційними технологіями, бути конкурентоспроможним, комунікативним, мати високу ефективну професійну підготовку;
– по-третє, спеціаліст повинен володіти таким багажем знань, які забезпечать йому не тільки швидке кар'єрне зростання, але й дадуть можливість вільно орієнтуватися на ринку праці, чітко усвідомлювати професійні обов'язки й права та правильно спілкуватися зі своїми потенційними роботодавцями.

Окрім цього, ринок праці та система вищої освіти функціонують майже незалежно, що дає людині відчуття незахищеності, безперспективності, стає вагомою причиною соціальної дезадаптації. Таким чином професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери формується в умовах практичної підготовки, що призводить до пошуку шляхів формування професійної мобільності у вищих навчальних закладах.

Ф.Рассказов, розглядаючи процес формування професійної мобільності, наголошує, що «мобільність у педагогічній сфері – це особлива якість особистості, що формується в процесі навчання і виховання та має найважливіший вплив на професіоналізм майбутнього фахівця» [2, с.55].

Аналізуючи поняття «професійна мобільність» Л.Горюнова, робить висновок про те, що його можна розглядати у триплексі, що включає якість особистості (забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей); діяльність людини (детермінована подіями, що змінюють середовище і результатом якої є самореалізація людини в житті та професії); процес перетворення людиною самої себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища) [3, с.186].

Професійна мобільність проявляється у творчому характері діяльності, в активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, що надає

© Рідкодубська А.А.

можливість людині дізнатися більше про інші моделі створення та поширення знань, дозволяє їй розширити мережу своїх контактів та спілкування, розвиває рівень особистої ініціативи та професійної комунікабельності, реалізація яких стає можливою завдяки мобільності.

Аналіз сучасних науково-педагогічних праць доводить існування декількох різних точок зору на поняття професійної мобільності. Так, ряд вчених наголошують на професійній мобільності, як мегапрофесійній якості спеціаліста, що визначає його професійну компетентність, тобто професійна мобільність є складовою професійної компетентності.

Інша група вчених визначає професійну компетентність як беззаперечну умову формування професійної мобільності. Також існує думка про те, що професійна мобільність, як і професійна компетентність – відносно самостійні, хоча взаємообумовлені характеристики спеціаліста.

О.Беспалько, Т.Гордєєва визначають дві домінанти професійної мобільності: з одного боку – професійно-освітні можливості майбутнього кваліфікованого працівника, а з іншого - вимоги, що висуваються до вищого навчального закладу з боку суспільства й ринку праці у швидкості, рівні формування професійної мобільності і якості підготовки професійно мобільного кваліфікованого працівника.

А.Капська, С.Архипова, О.Карпенко у своїх дослідженнях наголошують, що формування професійної мобільності можливе лише на основі формування певних компетенцій фахівця. На перший план дослідники ставлять базові знання з професій, рівень інформаційної компетентності, розуміння соціально-рольової функції фахівця. Окрім вищезазначених, науковцями було виділено здатність працювати у команді, комунікативні та управлінські вміння. Наступними, не менш важливими уміннями, вчені визначають дослідницькі уміння та адаптивність до нових ситуацій.

Професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань в області своєї професії. В умовах швидких змін техніки і технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури майбутнього спеціаліста.

Загалом, професійна мобільність формується за трьома напрямами:

1) освоєння нової сукупності професійних знань у різних сферах професійної праці (в основі даного виду професійної мобільності лежить кон'юнктура на ринку праці);

2) поява інтегрованих професій (наприклад, працівник соціальної сфери, що включає в себе знання таких видів діяльності, як соціальний працівник, педагог, соціолог, психолог, медичний працівник, юрист та ін., що дозволяє йому на базі однієї професії освоювати надалі перераховані види професійних знань як нові професії);

3) освоєння професій, що мають загально професійний, надспеціальний характер (наприклад, економіст, менеджер, маркетолог, юрист та ін.

У зв'язку із цим змінюється й характер вимог професії до людини. Замість пріоритету спеціальних знань в освоєнні професії формується пріоритет загально професійних, міжпрофесійних знань.

Сутність професійно-педагогічної мобільності виражається в готовності особистості до саморозвитку, до самоосвіти й перетворення себе, побудови конструкту свого професійного «Я», готовності в процесі професійної діяльності успішно пристосовуватися до мінливих умов професійно-педагогічного середовища.

О.Дементьева розглядає професійну мобільність як якість особистості, що дозволяє їй бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно компетентною, здатною до саморозвитку й модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності [4, с.6];

О.Беспалько як здатність швидко адаптуватися у різних сферах соціально-педагогічної діяльності, що базується на прагненні до самореалізації, самовдосконалення та сформованих ключових компетентностях [5, с.194];

Б.Мещеряков визначає її як здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знань та умінь, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності [6, с.24].

Зважаючи на те, що професійно мобільний фахівець соціальної сфери у своїй професійній діяльності спирається на основні положення педагогіки, соціальної роботи, політології, соціології, фізіології, правових дисциплін. У зв'язку з цим особливості формування професійної мобільності фахівця соціальної сфери носять інтегративний характер. Знання, які набуває майбутній спеціаліст у процесі професійної підготовки підвищують рівень загальної культури особистості. Крім того, розвиток загальноінтелектуальних вмінь покращують рівень професійної мобільності.

Вчені в більшості виділяють чотири етапи формування професійної мобільності: 1) визначають рівень знань та мотивації до професійної мобільності; 2) набуття обізнаності із даного питання, а також систематизація та узагальнення набутих знань; 3) підвищення рівня професійної мобільності шляхом вдосконалення отриманих знань та умінь, а також розвиток креативності та самостійності у процесі формування професійної мобільності. 4) Оцінка та коригування результатів формування професійної мобільності.

Отже, викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: що формування професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери – це динамічний, системний педагогічний процес, що характеризується єдністю цілей, інноваційних технологій шляхом упровадження форм і методів навчання, спрямованих на формування особистості, готовності до саморозвитку, самоконструювання та адаптації у змінних умовах професійного середовища в процесі професійної діяльності. Під професійною мобільністю майбутніх працівників соціальної сфери розуміють здатність майбутнього спеціаліста вирішувати широке коло завдань в соціальній галузі, здатність оперативно, швидко опанувати нові спеціальності, бути готовим впоратися з новими професійними функціями, успішно оволодівати новими інноваційними технологіями, знаннями, уміннями і навичками.

Список використаної літератури

1. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич.-Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
2. Рассказов Ф.Д. Современный процесс формирования профессиональной мобильности студентов нефтяного техникума [Электронный ресурс] / Ф.Д.Рассказов, Р.З.Балягова // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – Вып.4, Т.8. – Режим доступу: http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-protsess-formirovaniya-professionalnoy-mobilnosti-studentov-neftyanogo-tehnikuma
3. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с.
4. Дементьева О.М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учеждениях среднего пофессионального образования: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.М.Дементьева. – Москва, 2009. – 22 с.
5. Безпалько О.В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів Наук часопис Нац пед університету імені М.П.Драгоманова: зб. наук. праць. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Вип.14, Ч.2 / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; [редкол. В.П.Андрущенко [та ін.]]. – К.: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2012. – С.15-26
6. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – Москва: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2016 р.

Редкодубская Анна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социальной педагогики и социальной работы
Хмельницкий национальный университет, Хмельницкий, Украина

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена теоретическому анализу научных подходов к понятию «профессиональная мобильность». Выделены основные подходы к понятию, что обусловливают актуальность профессиональной мобильности работников социальной сферы. Также проанализирована сущность профессионально-педагогической мобильности и основные направления ее формирования. Рассмотрены особенности формирования профессиональной мобильности работника социальной сферы и проанализированы основные этапы ее формирования.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессиональная мобильность работников социальной сферы, профессиональная компетенність, саморазвитие, качества личности.

Ridkodubska Anna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Pedagogy and Social Work
Khmelnitsky National University, Khmelnitsky, Ukraine

ANALYSIS OF DEVELOPMENT PROBLEM OF PROFESSIONAL MOBILITY OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN SCIENTIFIC LITERATURE

The basic approaches to the concept, determine the topicality of professional mobility in social workers have been analysed. The essence of professional and pedagogical mobility is expressed in the willingness of the individual to self-development, to educate themselves and transform themselves, building a construct of your professional self, readiness in the course of their professional activities to successfully adapt to the changing conditions of professional and pedagogical environment. Also the author has examined the nature of vocational and educational mobility and the main directions of its formation. Professional mobility implies a high level of generalized professional knowledge, commitment to operational selection and implementation of optimal ways to perform different tasks in the field of their profession. In the face of rapid changes in technology and production technology professional mobility is an important component in the qualification structure of the future specialist. The author has analysed peculiarities of formation of professional mobility of social workers and the main stages of its formation. The material allows to draw the following conclusions: the formation of professional mobility in future social workers is a dynamic, systemic, educational process that is characterized by unity of purpose, innovative technologies through the introduction of forms and methods of training aimed at personality development, readiness for self-development, semiconstrained and adaptation in a changing environment the professional environment in the course of professional activities.

Key words: professional mobility, professional mobility of social workers, professional competent, self-development, personality.

УДК 378.147

Рудніцька Катерина Валеріївна
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра іноземних мов
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД», «КОМПЕТЕТЕНТНІСТЬ», «КОМПЕТЕНЦІЯ», «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СВІТЛІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Стаття присвячена аналізу поглядів науковців на проблему трактування понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. На основі вивчення наукової та психолого-педагогічної літератури автором визначено сутнісний зміст, взаємозв'язки та характер цих понять, акцентовано увагу на ролі компетентнісного підходу у підготовці майбутнього фахівця.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійна діяльність, майбутні фахівці.

Вступ. Ринок праці дедалі більше потребує висококваліфікованих фахівців, які прагнуть до вдосконалення свого професійного досвіду, здатних налагоджувати взаємовигідні стосунки та співпрацю з вітчизняними та зарубіжними фахівцями, подолання комунікативних бар'єрів. Модель сучасного фахівця вказує на необхідність пошуку нових підходів до його професійної підготовки для забезпечення конкурентноспроможності на ринку праці та ефективного виконання своїх професійних функцій. Свідченням необхідності застосування компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців, формування професійної компетентності, ключових компетенцій та компетентностей є завдання визначені у Законах України «Про освіту» (2014 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки фахівців відображені у працях І. Беха, Н. Бібік, І. Зязюна; концептуальні засади реалізації компетентнісного підходу висвітлено у працях Н. Нагорної, М. Нагач, А. Усачової; психолінгвістичні та методичні проблеми формування професійної компетентності досліджували Л. Артюшкіна, А. Маркова, І. Зімняя; тлумачення понять «компетенція» та «компетентність» присвячені праці Дж. Равена, В. Введенського, Н. Бібік. Водночас аналіз науково-педагогічної літератури та наявної практики засвідчує, що сутність понять «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність» не осмислена належним чином і не має практичного визначення та обґрунтування.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні сутності понять «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність».

Виклад основного матеріалу. Рівень освіченості, особливо за сучасних умов, не визначається обсягом знань, їх енциклопедичністю. З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання. Тому компетентнісний підхід є основоположним у підготовці майбутніх фахівців.

Компетентнісний підхід передбачає не лише трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування у майбутніх фахівців професійної компетентності. Реалізація такого підходу передбачає використання відповідних освітніх технологій у навчанні, рефлексію студентів, самостійність застосування у практичній діяльності професійних умінь і навичок.

Компетентнісний підхід до освіти, зауважує М. Нагач, стає останнім часом все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, здійснюваної як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, вмінь та навичок, що спираються на наукові знання. Визначальним фактором у реалізації компетентнісного підходу є зорієнтованість на розвиток системного комплексу умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту [6].

Поняття «компетентнісний підхід» В. Химинець ототожнює зі спрямованістю освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими мають оволодіти майбутні фахівці. При цьому науковець наголошує на тому, що традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і сформувало знаннєвий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусувалася на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалося поза увагою [11].

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у площину формування і розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку він відігравав роль «ретранслятора

© Рудніцька К.В.

знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється і модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницької активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес навчання наповнюється розвивальною функцією, що стає інтегрованою характеристикою. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Зважаючи на дефініції розглянутого феномена, вважаємо найбільш вдалим визначення компетентнісного підходу до навчання А. Усачової, яка поєднує його з актуалізацією професійних знань і вмінь у діяльності за допомогою вирішення проблемних завдань, творчості, самоаналізу, а також досвіду і способів перетворювальної діяльності із здобуттям конкретного результату, тобто фахівець має бути компетентним у вирішенні певного кола професійних завдань, використовуючи набуті теоретичні знання у практичній діяльності. Реалізація компетентнісного підходу до навчання майбутніх фахівців передбачає в першу чергу формування і розвиток їх компетентностей [10].

Як зазначено в Програмі «DeSeCo» (Definition and Selection of Competencies), компетентність − це здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність заснована на поєднанні взаємовідповідних знань, умінь і практичних навичок, ставлень та цінностей, поведінкових компонентів, усього того, що особистість може мобілізувати для активної дії [3, с. 90].

Словник професійної освіти визначає компетентність (від. лат. competo – відповідний, підхожий) як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [7].

На думку Дж. Равена, компетентність «...необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі і включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, засоби мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним спеціалістом означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня (бути здатним спостерігати, бути глибоко обізнаним у предметі, вміти самостійно ставити запитання, доводити власну правоту, справлятися з міжособистісними конфліктами тощо)». До компетентностей автор відносить наявність у людини високого рівня ініціативності, здатності організовувати інших людей на досягнення поставленої мети, готовність оцінювати і аналізувати соціальні наслідки своїх дій [8, с. 115].

В останні роки поняття компетентності викликало широку дискусію серед європейських країн-учасників Організації економічного співробітництва та розвитку, де проводилися дослідження з цієї проблематики, що відображено в Міжнародних документах Європи Міжнародної організації праці. У результаті було розроблено програму, у якій наголошується на тому, що ключові компетентності (key competencies) дають можливість особистості ефективно працювати у багатьох соціальних сферах, сприяють якісному розвитку суспільства та особистому успіху, отже, можуть бути застосовані до багатьох життєвих сфер.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні вміння, що передбачають: −спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; −комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Таким чином, поняття «компетентність» має складний зміст, оскільки охоплює різні сторони особистості (як людини, суб'єкта діяльності, індивідуальності) та інтегрує її різноманітні характеристики.

Близьким за змістом до поняття «компетентність» є поняття «компетенції», що вперше було запропоновано Міжнародною організацією праці на початку 90-х років у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки управлінських кадрів. Поняття «компетенція» є тотожним поняттям «знання» і «повноваження». Під «компетенцією» розуміють: коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; наперед задану вимогу (норму), сукупність взаємопов'язаних якостей особистості відносно означених предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності; високу обізнаність із чим-небудь; узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності. «Компетенція» як семантична категорія є вторинною відносно категорії «компетентність», оскільки розкриває функціональний аспект діяльності фахівця як активного суб'єкта, що реалізує на практиці різні компетенції, якими він володіє.

Різні підходи до обґрунтування категорій «компетенція» та «компетентність» проаналізовано в праці В. Введенського, який вважає, що введення поняття компетенції в термінологічну систему сучасної теорії освіти і педагогічну практику дасть змогу отримати деяку «додаткову вартість», а в цьому і полягатиме евристичний потенціал компетентнісного підходу в освіті [1].

Спільним для всіх спроб сформулювати визначення компетенції є розуміння її як здібності (чи готовності) індивіда вирішувати різноманітні проблеми. Компетенція виявляється у сукупності знань, вмінь та навичок, необхідних для вирішення певного завдання. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості. Компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей людини (знання, уміння, навички), необхідних для здійснення ефективної діяльності в певній галузі, а компетентність – володіння відповідними компетенціями, які включають особисте ставлення до предмета діяльності.

Як стверджує Г.Єльникова, компетенція – це поняття, що стосується роботи і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним, натомість компетентність – це поняття, що стосується людини, розкриває аспекти її поведінки й забезпечує професійно якісне виконання роботи [9].

Наведені тлумачення пояснюють відмінність між поняттями «компетенція» і «компетентність», визначаючи компетенцію як еталон ефективної діяльності у певній предметній галузі, а компетентність – як рівень опанування працівником компетенцій. На основі аналізу літературних джерел ми дійшли висновку, що компетентність – це не просто володіння знаннями (у таких випадках ми говоримо про ерудицію), але швидше потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи.

Теоретичний аналіз сутності понять «компетенція», «компетентність» та «компетентністний підхід» дозволяє зробити висновок про необхідність дослідження проблеми, пов'язаної з підвищенням якості професійної освіти.

Вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців значною мірою залежить від розуміння сутності професійної компетентності. Проблема професійної компетентності фахівців сьогодні надзвичайно актуальна і знайшла теоретичне обґрунтування в психолого-педагогічних працях сучасних дослідників. У них розглядаються закономірності формування професіоналізму, психології особистості, професійно значущих якостей. Ж. Дасюк пропонує таку дефініцію цього поняття: «Професійна компетентність – особистісні можливості спеціаліста, які дають йому змогу діяти конструктивно в рамках певної професійної компетенції» [2, с.140]. Г. Чередніченко до цих особистісних можливостей відносить загальні та спеціальні здібності людини до виконання певної професійної діяльності; знання, навички, вміння, а також накопичений професійний та життєвий досвід; готовність до професійної діяльності [5].

Професійна компетентність реалізується у професійній діяльності, що залишається однією з найважливіших форм взаємодії людини із соціальним середовищем. У професійній компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок; особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда; вміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду і визначити притаманну саме йому цінність, наявність вмінь та навичок самостійності у плануванні, організації, контролі власної діяльності.

Більшість вітчизняних учених використовують термін «професійна компетентність» як провідний компонент якості результату професійної підготовки фахівця, що визначається як відповідність професійної підготовленості випускника ВНЗ до сучасних вимог часу.

Професійна компетентність визначається С. Молчановим як обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійної діяльності. У більш вузькому розумінні професійна компетентність трактується ним як коло питань, у яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності. Отже, автор розглядає компетентність як системне поняття, а компетенцію – як її складову [4].

Отже, буде правильним визначити професійну компетентність як «інтегральну характеристику особистості, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей і нахилів».

Викладений матеріал дозволяє зробити **висновки**, що «компетентнісний підхід» - передбачає не просту трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування у майбутніх фахівців професійної компетентності; «компетенція» - сукупність взаємопов'язаних якостей людини (знання, уміння, навички), які є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі; «компетентність» – володіння відповідними компетенціями, які включають особисте ставлення до предмета діяльності; «професійна компетентність» - інтегральна характеристика особистості, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, які виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей і нахилів.

Список використаної літератури

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н.Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.51-55
2. Дасюк Ж.М. Психологічний аналіз проблеми комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій думці / Ж.М.Дасюк // Проблеми загальної та педагогічної психології / за ред. С. Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2007. – Т. IX. – Ч. 4. – С.137-142
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / [Н.М.Бібік, Л.С.Ващенко, О.І.Локшина [та ін.]; за заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников / С.Г.Молчанов // Вестник Челябинского университета: научный журнал. – Серия 5. Педагогика. Психология. – Челябинск: ЧелГУ, 2011. – № 1. – С.84-99
5. Навчання професійного іншомовного спілкування студентів: монографія / [Г.А.Чередніченко, Л.В Вікторова, Л.Ю.Шапран, Л.І.Куниця]. – К.: Інкос-Видавництво, 2013. – 464 с.
6. Нагач М.В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.В.Нагач; Університет менеджменту освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2008. – 21 с.
7. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад С.У.Гончаренко [та ін.]; за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж.Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
9. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / [Г.В.Єльникова, О.І.Зайченко, В.І.Маслов та ін.]; за ред. Г.В.Єльникової. – К.; Чернівці: Книги-ХХІ, 2010. – 460 с.
10. Усачева А.Н. Ответственность как личностная компетенция студента вуза / А.Н.Усачева // Гражданское общество и правовое государство: материалы Научно-практической конференции (20-21 февраля 2013 г.). – Светлый Яр : Феникс, 2013. – С.123-130
11. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В.Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2016 р.

Рудницкая Екатерина
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедра иностранных языков
Хмельницкий национальный университет, Хмельницкий, Украина

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД», «КОМПЕТЕНТНОСТЬ», «КОМПЕТЕНЦИЯ», «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Статья посвящена анализу взглядов ученых на проблему трактовки понятий «компетентностный подход», «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность» в свете современной образовательной парадигмы. На основе изучения научной и психолого-педагогической литературы автором определено сущностное содержание, взаимосвязь и характер этих понятий, акцентировано внимание на роли компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, будущие специалисты.

Rudnitska Kateryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Lecturer
Department of Foreign Languages
Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

THE ESSENCE OF CONCEPTS OF «COMPETENCE APPROACH», «COMPETENCY», «COMPETENCE», «PROFESSIONAL COMPETENCY» IN THE LIGHT OF MODERN EDUCATION PARADIGM

The article is dedicated to scientists' views on the problem of definition of «competence approach», «competency», «competence», «professional competency» concepts in the light of modern education paradigm. The important role of competence approach in preparation of future specialists has been emphasized. From the perspective of competence approach the level of education is defined by ability to solve simple and complex problems using your background knowledge. Competence approach focuses on the ability to use knowledge gained from higher education. It is considered to be fundamental approach in preparation of future specialists and involves not only transmitting knowledge, skills and abilities from teacher to students but professional competency formation. It demands a new way of looking at teaching: change focus in educational process from information theory to organizational and managerial spheres.

Key words: competence, competency, competence approach, professional competency, professional activity, future specialists.

УДК 37.036+371.796/799

Середа Ірина Олександрівна
кандидат педагогічних наук, викладач
кафедра фізичного виховання
Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка
м.Тернопіль, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТАЙ-БО АЕРОБІКИ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМ.В.ГНАТЮКА

У статті пропонується огляд запропонованих студентам факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка нетрадиційних засобів включених у програму із фізичного виховання і апробованих на практичних заняттях. Найбільша увага акцентується на тай-бо-аеробіці. Розкриваються важливі організаційні та методичні рекомендації проведення заняття, а також педагогічні умови, що підвищують ефективність впливу тай-бо на організм студентів та знижують ризик травматизму.

Ключові слова: тай-бо, аеробіка, фізичне виховання студентів, педагогічні умови.

Вступ. Система фізичного виховання щораз поповнюється новими ефективними засобами, які створюють можливість, навіть, за відсутності бажаної спортивно-матеріальної бази, використати їх для оздоровлення студентської молоді. Це дає можливість задовольнити запити і бажання юнаків і дівчат, які турбуються про свій зовнішній вигляд та стан здоров'я в цілому без фінансових затрат, які вимагають сучасні фітнес комплекси.

Процес фізичного виховання у вищих навчальних закладах будується викладачами та дозволяє їм включення у програми різноманітних традиційних, а також новітніх та нетрадиційних засобів. Найважливішим при цьому залишається такий фактор як рівень підготовки, уміння та бажання викладачів самоудосконалюватися у різних видах фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі занять із студентами в Тернопільському педагогічному університеті поряд із традиційними волейболом, баскетболом, футболом, легкою атлетикою, де студенти оволодівають основними технічними елементами та тактичними діями, для успішного виступу на змаганнях із цих дисциплін, у програму поступово вводяться нові нетрадиційні засоби. Вони дозволяють розвивати фізичні якості, проявляти максимальні фізичні кондиції при здачі нормативів фізичної підготовленості, слугують цікавими вправами для підготовки організму до вирішення основних завдань на занятті, а також коригують тілобудову. В програму фізичного виховання студентів факультету іноземних мов включено наступні нетрадиційні засоби фізичного виховання: фрізбі, бадмінтон, пілатес, йога, стрейчинг, тай-бо-аеробіка [1].

Метою даної статті є ознайомлення з одним із нетрадиційних засобів – тай-бо-аеробікою, який включено в процес фізичного виховання студентів факультету іноземних мов, а також розкриття основних умов його використання на заняттях.

Виклад основного матеріалу. Під час вибору засобів до програми занять із студентами факультету іноземних мов керувалися досвідом попередніх років, зацікавленістю дівчат та юнаків новими фітнес технологіями, врахуванням статевих особливостей набраних груп. Першочерговим фактором було зацікавити і хлопців, і дівчат до виконання вправ на занятті. Найкращий ефект спостерігався під час використання тай-бо-аеробіки.

Тай-бо – це фітнес програма, яка поєднує у собі стільки різних елементів, що створює інтерес як для дівчат, так і для юнаків, оскільки це різноманіття побудоване на танцювальній аеробіці з елементами різних стилів танцю, а на додаток до цього використовуються такі чудові й корисні речі для юнаків, як прийоми самооборони і рухи з боксу. Тай-бо підходить як надзвичайно енергійним хлопцям і дівчатам, допомагаючи їм виплеснути надлишкові емоції, так і боязким, сором'язливим студентам-першокурсникам, які в процесі занять розкривали свій енергетичний потенціал і повірили у власні сили [2].

Причинами використання Тай-бо стали також наступні фактори. По-перше, як і будь-яке аеробне навантаження, заняття тай-бо допомагають ефективно спалювати зайві калорії: у годину приблизно 10-13 одиниць на кожен кілограм ваги. Тобто, якщо вага приблизно 60 кілограм, то за заняття можна спалити 600-700 калорій. Велике навантаження на руки і ноги призводить до того, що тіло набуває пружності і привабливої форми за досить короткий проміжок часу. По-друге, ці вправи здійснюють позитивний вплив на системи організму: покращують м'язовий рельєф (адже силові прийоми активно зміцнюють м'язи рук і ніг, цілеспрямовано опрацьовують м'язи живота й спини); зміцнюють серцево-судинну систему; розвивають витривалість (тренування по системі тай-бо дуже інтенсивні); приносять приємну втому і викликають позитивні емоції; зміцнюють імунітет; формують гарну поставу та координацію. Ще один плюс – у результаті занять можна знизити стрес, який отримують студенти в процесі навчання [3].

По-третє, для занять тай-бо не потрібно ніяких дорогих пристосувань. З усієї екіпіровки на занятті потрібно лише спортивна форма з легкої натуральної тканини (бажано футболка і шорти), хороші кросівки, гнучкі, з підошвою, яка не ковзає. У вигляді обтяжень можна використовувати гантелі або ж фляги з водою. Для постійного контролю за усіма учасниками навчально-тренувального процесу важливою є наявність дзеркал. Та у разі їх відсутності, важливим є метод дзеркального відображення, який знайомий усім викладачам-практикам [3].

До того ж, тай-бо це новий стиль виконання аеробних вправ, а також різних варіацій рухів та їх комбінацій, який створює можливість здобути, окрім оздоровлення організму, ще й навички самозахисту, що є актуальним у наш час для молоді.

© Середа І.О.

Ефективність занять підвищуватимуть наступні умови:

1. Заняття тай-бо повинні проходити під ритмічну музику. Бадьора, динамічна, швидка музика заряджає енергією і дозволяє налаштуватися на потрібний лад.

2. Перед безпосереднім використанням даного виду вправ, варто декілька занять зосередити увагу на основних кроках класичної або танцювальної аеробіки, які будуть поєднуватися із елементами тай-бо. Щоб підготувати студентів до занять тай-бо, варто запропонувати їм і степ-аеробіку. Це зміцнить м'язи для більш інтенсивних навантажень, які передбачені системою тай-бо.

3. Запропоновані вправи повинні підбиратися таким чином, щоб ті, хто займаються, поступово звикали до безупинного навантаження і витримували його без особливої напруги. Варто пояснити, що виконувати вправи потрібно легко, без різких рухів. Не варто доводити студентів до стану «горіння». Справа в тому, що відчуття печіння в області грудей може бути результатом коронарних порушень, і появи таких симптомів потрібно всіляко уникати. Якщо відчувається печіння у м'язах, це також може слугувати сигналом того, що ці м'язи перенапружені і, отже, ризик травматизації дуже великий. Таким чином, важливою умовою підбору вправ є виключення ризику одержання травм [4].

4. Велике значення має місце занять. Покриття підлоги в залі повинно бути дерев'яне та не слизьке. Приміщення, де проводяться заняття, має бути просторим, щоб студенти не зачіпати один одного ліктями під час виконання вправ. Це зменшує ризик одержати травми.

5. Викладач-інструктор повинен бути професійний і часто звертатися до тих, хто займається на занятті. Індивідуальний підхід на заняттях відіграє дуже велике значення, оскільки у групі можуть бути студенти з різним рівнем фізичної та психологічної підготовленості. Сьогодні є маса способів ознайомитися і удосконалити здібності до різного роду фітнес тренувань (семінари, тренінги). У цьому може допомогти і всесвітня мережа. Але важливим при цьому є: правильна постановка завдання, яке потрібно вирішити на занятті; підбір відповідних завданню і можливостям студентів вправ; оволодіння технікою того чи іншого виду вправ; удосконалення уміння варіювати, швидко підбирати і замінювати вправи у комплексах.

Важливою умовою успішного використання вправ тай-бо є методично правильна організація та побудова заняття, із поступовим підвищенням навантаження. Тому, із студентами спершу практикувалося використання вправ тай-бо в процесі лише підготовчої частини заняття. Далі заняття тай-бо набувало предметного характеру і тривало цілу годину.

Розпочиналося заняття із розминки, яка включала кроки класичної аеробіки і біг, вправи на витривалість і різного роду стрибки. Коли м'язи «розігрілися», пропонувалися вправи на розтяжку, оскільки удари руками і ногами передбачають виконання різких рухів. В основній частині заняття студенти приступали до серії ударів та імітацій ударів, які виконувалися у заданому темпі. Удари руками, колінами та ногами поєднувалися із танцювальними кроками класичної аеробіки:

1. Елементами, зміст яких складають різновиди ходьби (маршові, приставні, комбіновані, синкоповані); стрибки (підскоки); біг .

2. Рухами змінами ведучої ноги – twist, step touch, open step, back curl, knee up, leg side, low kick, lunge, squat, grape wine, kick front, kick side, kick back, kick knee up, kick leg curl, repeater, double, cha-cha-cha, chasse, jump, jumping-jack, skip, scoop, scissors, pone.

3. Рухами, основою яких є просування вперед, назад – walking, jogging, scoop.

4. Рухами зі зміною напрямку руху – в сторони (праворуч, ліворуч), по діагоналі, кутом, по квадрату – double step touch, grape wine, cha-cha-cha, chasse.

5. Рухами ніг, в основі яких лежать повороти тулуба – turn, pivot turn, rivers, jump turn.

6. Рухами ніг, основу яких складають піднімання (махи) та згинання ніг (у кульшовому та колінному суглобах) – kick, leg back, leg side, kick front, kick side, kick back; squat, skip, lunge, back curl, leg curl, knee up, lift side, low kick, kick knee up, kick leg curl [5, с.71-80].

Це все поєднувалося у так званий «бійцівський танець». Після оволодіння запропонованим комплексом студентам пропонувалося виконати його самостійно.

У процесі занятті студенти виконували також наступні вправи-завдання:

«Невловимість руху». Уявляли перед собою сильного суперника, який прагне завдати удару в обличчя і виконували рухи, прагнучи ухилитися від цього удару. Виконували вправу в ритмі музики близько хвилини.

«Кубики пресу». Пропонувалося лягти на килимок, відірвати плечі від підлоги і одночасно з ударом рукою із силою видихати повітря. Виконували вправу в швидкому темпі близько хвилини.

«Удар в сонячне сплетіння». Пропонувалося відтворити удар суперника в живіт: для цього студенти відхиляли тулуб назад, ногу згинали і різко викидали вперед: коліно залишалося злегка зігнутим. Виконували в ритмі музики близько хвилини.

«Битва». Стоячи, студенти відображали, як вони наносили удари противнику і прагнули захиститися: після кожного удару закривали обличчя руками. Всі рухи повинні були бути різкими і чіткими. Виконували в ритмі музики близько хвилини.

«Рівновага». Завданням було встати на одну ногу, іншу викинути убік і виконати нею кілька чітких, коротких і сильних ударів. Виконували в ритмі музики близько хвилини.

Після основної частини заняття студентам пропонувалося виконання вправ у партері. Це переважно силові вправи з гантелями, вправи для зміцнення м'язів пресу та спини.

Для кращого розуміння пропонуємо один із комплексів вправ аеробіки з елементами бойових мистецтв:

1 блок (32 рахунки), виконується з правої ноги:
1 - 4. - Open step, напів нахил тулуба, руки зігнуті вперед, кисті в кулак
(імітувати уклін він умовного удару);
5 - 8. - Step touch;
1 - 4. - Open step, прямий удар рукою (панч);
5 - 8. - Step touch;
1 - 4. - Open step, удар рукою знизу (аперкот);
5 - 8. - Step touch;
1 - 4. - Open step, боковий удар рукою (хук);
5 - 8. - Step touch.
2 блок (32 рахунки) виконується з правої ноги:
1 - 2. - Chasse вправо, два прямих удари правою рукою в сторону;
3 - 4. - Jump, два оплески в долоні;
5 - 6. - Chasse вліво, два прямих удари лівою рукою в сторону;
7 - 8. - Jump, два оплески в долоні;
1 - 2. - Lunge вправо, удар правою рукою в сторону;
3 - 4. - Lunge вліво, удар лівою рукою в сторону;

5 - 8. - Lunge вперед, прямі удари правою, лівою рукою (панч);
1 - 3. - Grape wine вправо;
4. - Knee up лівою;
5 - 6. - Leg side правою (імітувати удар ногою);
7 - 8. - Knee up лівою;
1 - 3. - Grape wine вліво;
4. - Knee up правою;
5 - 6. - Leg side лівою (імітувати удар ногою);
7 - 8. - Knee up правою.

Комбінація виконувалася асиметрично (також можливе симетричне виконання, але при цьому збільшиться кількість блоків). Темп швидкий та над швидкий (145 - 160 уд/хв. муз. акцентів).

Висновок. Включення у програму заняття фізичного виховання студентів тай-бо-аеробіки підвищило їх ефективність, дало змогу зацікавити і юнаків, і дівчат до спільної рухової діяльності, регулярних занять фізичними вправами, а також підвищило інтерес до самостійних занять. Студенти стали цікавитися, де можна займатися додатково цим видом фізичних вправ, пробували шукати в інтернет мережі ролики та займатися вдома самостійно.

Список використаної літератури

1. Середа І.О. Робоча програма «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» для студентів за напрямом підготовки 6020303 – іноземні мови / І.О.Середа. – Тернопіль, 2016. − 23 с.
2. Тай-бо аеробіка // Інформаційно-пізнавальний журнал для жінок [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://wjournal.com.ua/taj-bo.html
3. Комплекс вправ по тай-бо [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://altarta.com/12_06/комплекс-вправ-по-тай-бо
4. Тренування тай-бо [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://loveginka.ru/trenuvannja/5772-taj-bo.htm
5. Синиця С. В., Шестерова Л. Є. Оздоровча аеробіка. Спортивно-педагогічне вдосконалення: навч. посіб. / С.В.Синиця, Л.Є.Шестерова // Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ, 2010. – С.71-80.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2016 р.

Середа Ирина
кандидат педагогических наук, преподаватель
кафедра физического воспитания
Тернопольский национальный педагогический университет им.В.Гнатюка
Тернополь, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАЙ-БО В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ТЕРНОПОЛЬСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ.В.ГНАТЮКА

В статье предлагается обзор предложенных студентам факультета иностранных языков Тернопольского национального педагогического университета им. В. Гнатюка нетрадиционных средств включенных в программу по физическому воспитанию и апробированных на практических занятиях. Наибольшее внимание акцентируется на Тай-бо-аэробику. Раскрываются важные организационные и методические рекомендации проведения занятия, а также педагогические условия, повышающие эффективность воздействия Тай-бо на организм студентов и которые снижают риск травматизма.

Ключевые слова: тай-бо, аэробика, физическое воспитание студентов, педагогические условия.

Sereda Iryna
Candidate of Pedagogic Sciences, lecturer
Physical Education Department of
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk
Ternopil, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USING TAE BO AIROBICS IN THE COURSE OF PHYSICAL EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT STUDENTS OF TERNOPIL NATIONAL PEDAAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER VOLODYMYR HNATYUK

This article offers an overview of the non-traditional means which were offered to the students of foreign languages department of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. The attention is focused on Tae Bo-aerobics. The great attention is paid to the pedagogical conditions that increase the effectiveness of the impact of Tae Bo on the student's body and also reduce the risk of injury. Including: 1. Musical accompaniment is mandatory requirement. Cheerful, dynamic and fast music energizes and allows you to tune in to the desired mood. 2. To prepare students for Tae Bo classes, on some lessons, you will need to focus on the basic steps of the classic aerobics with combination of Tae Bo. The step aerobics will strengthen the muscles for more intense exercises, which are included in the Tae Bo system. 3. The proposed exercise should be chosen taking into account the fact that students need to gradually get used to the uninterrupted physical activity and do them without taking much effort. 4. The place where classes are held is very important. Flooring in the sports hall should be wooden and not slippery. The room should be spacious, for students not to hurt each other with elbows while performing the exercise. 5. Teacher-instructor should be professional, who often interacts with students involved in class.

Key words: Tae Bo, aerobics, physical education of students, pedagogical conditions.

УДК 371.134:796:165.242.1

Сивохоп Едуард Миколайович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії та методики фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Маріонда Іван Іванович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Товт Валерій Адальбертович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії та методики фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОПІЗНАННЯ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті виявлено педагогічні умови формування самопізнання майбутніх фахівців фізичної культури. Розроблено структурно-функціональну модель формування готовності студентів до самопізнання. Запропонована автором модель містить структурні блоки: мету самопізнання, методологічні підходи, функції самопізнання, компоненти, критерії, рівні готовності, об'єкти самопізнання, способи самопізнання, фактори самопізнання, педагогічні умови забезпечення цього процесу.

Ключові слова: формування готовності, самопізнання, майбутні вчителі фізичної культури, фізична підготовка.

Вступ. В умовах стандартизації та інтеграції загальної й професійної фізичної культури особливо зростає актуальність оптимізації процесу професійно-особистісної фізичної підготовки випускників факультетів фізичного виховання і спорту та профільних вищих навчальних закладів. Проблема формування їхньої готовності до професійної діяльності набуває сьогодні великого значення. Гуманітарно-зорієнтована освіта повинна бути спрямована на підготовку фахівця як суб'єкта власної фізичної культури, здатного до самопізнання та саморозвитку. У цьому випадку особистість сприймає діяльність у галузі фізичної підготовки як складову стилю життя, що сприяє цілям особистого вдосконалення [3; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливий вплив на активізацію навчального процесу у вищій школі мають праці вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців з використанням авторських організаційно-методичних систем комплексного професійного навчання і виховання [3; 4]. Загальні питання підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до професійної діяльності вчителя, педагога, тренера розглядаються в працях М.Дутчака, Т.Круцевич [5; 6]. Окремі питання організації, управління, оцінювання якості фізичної підготовки розглядаються в роботах Р.Антоніка, І.Боднара, А.Драчука [1; 2; 4].

Метою статті є вивчення педагогічних умов формування самопізнання фахівця фізичної культури в процесі навчання у вищій школі. Завдання дослідження: 1. Визначити педагогічні умови формування самопізнання фахівця фізичної культури. 2. Розробити модель формування готовності майбутніх фахівців фізичної культури до самопізнання в процесі фізичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Формування готовності студентів до самопізнання в процесі фізичної підготовки обумовлено комплексом педагогічних умов. Під педагогічними умовами розуміються фактори, які забезпечують ефективність навчального процесу. Ми визначили дві групи педагогічних умов: організаційно-педагогічні та особистісно-орієнтовані.

1. Організаційно-педагогічні умови формування самопізнання:

1.1. Орієнтування студентів на ціннісне ставлення до формування особистості. За коректної оцінки педагогом особистості студента, у останнього формуються адекватні знання про відмінності між еталонними (нормативними) показниками і реальним станом речей, підвищується якість педагогічної взаємодії. Ця організаційно-педагогічна умова спрямовує систему педагог-учень на якісну зміну самосвідомості і «Я-концепції»; під впливом засобів фізичного виховання педагогічна дія направлена на розвиток функцій організму і зміну будови тіла.

1.2. Створення настанови на продуктивну взаємодію між викладачем і студентом. У процесі спільної діяльності викладача і студента у останнього спостерігається формування самосвідомості, основним наслідком якого є пізнання себе й установка на самовдосконалення. Характер спілкування педагога багато в чому визначається вмінням збагнути внутрішній світ своїх студентів, забезпечити відповідальну, розумово й емоційно адекватну реакцію вихованців. Творчий діалог з викладачем, його емоційна підтримка проявлених студентом зусиль, допомагають останньому набути впевненості у своїх силах, переконаності у значущості й необхідності самопізнання.

1.3. Етапність і послідовність формування готовності до самопізнання. На кожному етапі передбачається вирішення певних завдань, для прикладу: забезпечити позитивне ставлення студентів до процесу самопізнання; розвинути інтерес до фізкуль-

© Сивохоп Е.М., Маріонда І.І.,Товт В.А.

турно-спортивної діяльності; сформувати потребу у всебічному аналізі власних переваг і недоліків; вирішити завдання особистісного самовизначення; розвинути здібності до самопроектування особистісної програми фізичного самовдосконалення.

1.4. Регулярне проведення консультацій з метою створення інформативної бази для засвоєння професійно значимих цінностей самопізнання в процесі фізичної підготовки. На консультаціях триває формування навичок і вмінь орієнтування в науковій і навчальній інформації (вміння розбиратися в потоці різноманітної інформації, вести пошук та обирати репрезентативні джерела інформації залежно від проблеми вивчення, залучати додаткові джерела з метою більш повного розуміння того, що досліджується). Дуже важливо, щоб викладач на консультаціях актуалізував і стимулював студента до фізичного самопізнання.

1.5. Орієнтація студентів на довгострокову програму самопізнання. Опанувавши способи самопізнання, студент може усвідомлено і самостійно давати установку на формування програми роботи над самовдосконаленням, після того як закінчиться навчання у ВНЗ. Для цього розробляється план найближчих, середніх й далеких перспектив індивідуального розвитку засобами фізичної підготовки, формуються вміння й бажання самостійного отримання нових знань, продовження вдосконалення вмінь і навичок.

2. Особистісно-орієнтовані умови формування самопізнання:

2.1. Визначення вектора самопізнання в процесі фізичної підготовки з урахуванням професійно значимих цінностей особистості. Цілі й завдання повинні бути посильними, ясними, привабливими. Для цього освітній процес будується так, щоби ціннісні уявлення перетворювалися на перевірені особистим досвідом реальні мотиви самопізнання в процесі фізичної підготовки. Самосвідомість направляється на активну участь у формуванні гуманітарної культури майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

2.2. Забезпечення студентів необхідними методиками щодо самооцінки свого фізичного та психічного стану. Об'єктивна оцінка студентом свого фізичного і психічного стану є свого роду індикатором і, одноразово, регулятором його поведінки. Зміст експериментальних методик включав критичне ставлення до особистого фізкультурно-спортивного досвіду; мобілізацію психічних і фізичних можливостей у досягненні поставлених цілей; розвиток самодисципліни, вольових зусиль; авторський пошук методів самопізнання, адекватних власним можливостям.

2.3. Вільний вибір студентами видів рухової активності, адекватної віковим можливостям, рівню фізичної підготовленості, стану здоров'я і працездатності. Визначення цілей своєї діяльності є показником активності особистості, вираженням суб'єктивної позиції студента в процесі фізичного самопізнання. Коли ж мета задається викладачем, а сам студент її не сприймає, то така співпраця буде пасивною. У вільному виборі технологій самоосвіти виділено такі елементи як: визначення мети й порівняння її із власними можливостями; розгляд умов, необхідних для досягнення мети.

2.4. Досягнення студентами особистісно-значущих результатів фізичного самовдосконалення; розширення і збагачення індивідуального досвіду. Досягнення особистісно-значущих результатів дає певний стимул для подальшого самопізнання, емоційно заряджає особистість. За цієї умови розкриваються кращі якості студентів, зростає потенціал пізнавальної активності й самостійності студентів, а також формуються потреби до отримання нових знань і установки на майбутню творчу пізнавальну діяльність. Здобуваючи індивідуальний досвід, студент здатен самостійно відшуковувати необхідні для успішної діяльності знання, навички й уміння (застосовувати методику й техніку творчої розробки завдань, поглиблювати знання, самостійно освоювати нові системи).

З метою реалізації педагогічних умов ефективності сформованості компонентів готовності до самопізнання була розроблена модель формування готовності майбутніх фахівців фізичної культури до самопізнання в процесі фізичної підготовки (рис.1).

Для направленого формування самопізнання, орієнтованого на особистісне фізичне вдосконалення нами створено спеціальну програму. Основою навчально-експериментальної програми були зазначені умови та досліджувані компоненти моделі, а саме: мотиваційно-ціннісний (ставлення особистості до процесу самопізнання); когнітивний (знання своїх психофункціональних і морфофункціональних можливостей); діяльнісний (володіння прийомами сапопізнання); перетворювально-творчий (уміння творчо застосовувати знання й уміння спортивної діяльності); оцінювально-корегувальний (адекватна самооцінка й управління процесом самопізнання).

Досліджувана нами модель включає: мету, методологічні підходи, об'єкти, прийоми самопізнання, п'ять взаємозалежних і взаємодоповнюючих компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, оцінювально-коригувальний, перетворювально-творчий. Стійкість структурних компонентів самопізнання в процесі фізичної підготовки визначається їхнім зв'язком із функціями самопізнання, а саме: інформаційною, оцінювальною, регулятивною, ціннісною, операційною. У моделі так само відображено критерії та рівні готовності до самопізнання, фактори самопізнання: ціннісно-смисловий, гуманізації освітнього середовища, фактор професійно-педагогічної орієнтації та фактор соціальної зрілості.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**:

Визначено, що формування готовності студентів до самопізнання в процесі фізичної підготовки обумовлено комплексом педагогічних умов. Під педагогічними умовами розуміються фактори, які забезпечують ефективність навчального процесу. Для перевірки ми визначили дві групи педагогічних умов: організаційно-педагогічні та особистісно-орієнтовані.

З метою реалізації педагогічних умов ефективності сформованості компонентів готовності до самопізнання була розроблена модель формування готовності майбутніх фахівців фізичної культури до самопізнання в процесі фізичної підготовки

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують питання про роль самовиховання у формуванні особистості вчителя фізичної культури.

Рис. 1. Функціональна модель формування готовності майбутніх фахівців фізичної культури до самопізнання

Список використаної літератури

1. Атонік В.І. Процеси фізіологічної адаптації до навчання у педвузі / В.І.Атонік, І.П.Атонік // Адаптація учнівської молоді до навчальних занять і фізичних навантажень: тез. доп. наук. конф. – Черкаси, 1993. – С.5
2. Боднар І.Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / І. Р. Боднар. – Луцьк, 2000. – 19 с.
3. Борейко Н.Ю. Принцип гуманізації як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання / Н.Ю.Борейко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. – Вип. 1 (5). – Х.: НТУ "ХПІ", 2003. – С.246-253
4. Драчук А.І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / А. І. Драчук. – Львів, 2001. – 20 с.
5. Дутчак М.В. Спорт для всіх в Україні: Теорія і практика. К. – Олімп. л-ра, 2009. − 279 с.
6. Круцевич Т.Ю. Наукові основи фізичного виховання : лекція для студентів, аспірантів та слухачів курсів підвищення кваліфікації, викладачів фізичного виховання / Т.Ю.Круцевич. – К.: Т-во «Знання України», 2001. – 23с.
7. Молнар М.В. Оптимізація програмно-нормативного забезпечення фізичного виховання у вищих закладах освіти України / М.В.Молнар, Е.М.Сивохоп // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи: зб. наук. статей. – Дрогобич: Коло, 2003. – С.57-61

Стаття надійшла до редакції 07.05.2016 р.

Сивохоп Эдуард
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра теории и методики физического воспитания

Мариonда Иван
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра физического воспитания

Товт Валерий
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра теории и методики физического воспитания

Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОПОЗНАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье выявлены педагогические условия формирования самопознания будущих специалистов физической культуры. Разработана структурно-функциональную модель формирования готовности студентов к самопознанию. Предложенная автором модель содержит структурные блоки: цель самопознания, методологические подходы, функции самопознания, компоненты, критерии, уровни готовности, объекты самопознания, способы самопознания, факторы самопознания, педагогические условия обеспечения этого процесса.

Ключевые слова: формирование готовности, самопознания, будущие учителя физической культуры, физическая подготовка.

Syvokhop Eduard
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Theory and Methodology of Physical Education

Marionda Ivan
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Physical Education

Tovt Valeriy
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Theory and Methodology of Physical Education

Sate Higher Educational Establishment
«Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SELF-COGNITION OF A PHYSICAL CULTURE SPECIALIST IN THE PROCESS OF STUDYING AT A HIGH SCHOOL

Two groups of pedagogical conditions of formation of self-cognition of future physical culture specialists have been defined in the article: organizationally-pedagogical and personality-oriented.

To the organizationally-pedagogical conditions belong:

- *Targeting of students to the value treatment to the personality formation;*
- *Targeting of students to the productive interaction between a teacher and a student;*
- *Stages and sequence of formation of readiness for self-knowledge.*
- *Regular consultations with the aim to establish informative basis for the acquiring of professionally important values of self-cognition in the process of physical training.*
- *Targeting of students to the long-term programme of self-cognition.*

To the personality-oriented conditions belong:

- *Determination of vector of self-cognition in the process of physical training taking into account of professionally important personal values.*
- *Providing students with necessary techniques on self-assessment of physical and mental condition.*
- *Free choice by students of a type of physical activity, age-appropriate, level of physical fitness appropriate, health and labour performance appropriate.*
- *Reaching by students of personal and significant results of physical self-perfection; expanding and enriching of personal experience.*

Also the authors have work out the structural-functional model of formation of readiness of future physical culture specialists to self-cognition, that includes: sweep self-knowledge, objects of self-cognition, methodological approaches, five interdependent components and model of criteria: motivational-valued, cognitive, active, estimate-correcting and converting-creative.

Key words: pedagogical conditions, readiness of formation, self-cognition, physical education teacher, physical training.

УДК 378.013.2:004-057.86](477)(045)

Скорнякова Олена Володимирівна
викладач циклової комісії комп'ютерних технологій та програмної інженерії
Одеського технічного коледжу ОНАХТ,
стажист-дослідник ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м.Одеса, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті розглянуто теоретичні основи формування конкурентоспроможності фахівця, визначено основні складові конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій; на основі аналізу педагогічної, психологічної та технічної літератури структуроване поняття «конкурентоспроможний фахівець з інформаційних технологій», визначено сутність конкурентоспроможності фахівця через особистісні і професійно - діяльнісні компоненти.

Ключові поняття. Конкурентоспроможність, ІТ-галузь, професійна компетентність, особистісні компоненти, професійно - діяльнісні компоненти.

Вступ. В умовах стрімкого розвитку України відбувається незворотній процес модернізації всієї системи освіти, основною метою якої є підготовка конкурентоспроможного компетентного фахівця відповідного рівня та профілю, який вільно володіє своїм фахом та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готовий до постійного професійного розвитку.

Галузь інформаційних технологій (ІТ) найбільш динамічно та успішно розвивається в сучасній Україні, а якість підготовки фахівців для цієї галузі важливі для інтелектуального потенціалу українського суспільства. ІТ нині є невід'ємним фактором функціонування установ, організацій і загалом цілих регіонів на всіх рівнях та безпосередньо впливають на перспективи розвитку інших галузей. Подальший розвиток галузі ІТ залежить від правильного вибору концепції підготовки ІТ-фахівців, основною ідеєю якої має стати максимальне наближення навчального процесу до вимог самої галузі, створення умов підготовки компетентного конкурентоспроможного фахівця, психологічно готового до майбутньої професійної діяльності.

Практика європейської освітньої системи пропонує оцінювати якість освіти саме через компетенції випускника, під якими розуміють інтегрований результат освоєння освітніх програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури свідчить, що проблема формування конкурентоспроможності знайшла відображення в роботах зарубіжних та вітчизняних вчених, виконаних з позицій філософських, педагогічних, психологічних, соціологічних та економічних наук. Це підтверджує актуальність і міжгалузевість означеного питання і необхідність більш поглибленого вивчення сутності цього процесу.

Вивчення конкурентоспроможності як показника якості підготовки фахівців присвячені роботи Н.Глевацької, О.Грішнової, М.Кримової, О.Кримової, Л.Лісогора, Н.Шульги, М.Семикіної, С.Сотнікової, Р.Фатхутдінова, Д.Чернілевского, С.Широбокова,. У зарубіжній педагогіці проблема конкурентоспроможності фахівця стала предметом досліджень Р.Квасниці, В.Ландшеєра, М.Леннона, П.Мерсера, М.Робінсона, С.Сессіон-Робінсона, Б.Скотта, Є.Стефана, Р.Пейса, М.Є.Портера та ін.

У дослідженнях О.Душкіної, М.Князєвої, М.Машнікова, В.Оганесова, В.Савіних, М.Семенової розглядалися проблеми розвитку особистості фахівця. Структура та характеристики конкурентоспроможних якостей особистості розглянуто у працях В.Андреєва, Н.Борисова, І.Драч, Г.Дмитренко, Є.Климова, А.Маркова.

Особливості розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців різних спеціальностей у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі досліджувалися А.Ангеловським, С.Борисенко, Т.Ващило, І.Саратцевою. У роботах Р.Ахметшина, Н.Борисової, С.Борисенко, Н.Фоміна розроблялися базові та узагальнені моделі особистості та діяльності конкурентоспроможного фахівця в різних областях професійної діяльності. У роботах Т.Гура, Д.Мустафіної, Т.Ковалюк, Л.Добровської, О.Каверіної увага приділялась і конкурентоспроможності ІТ-фахівців.

Мета статті − визначити й обґрунтувати теоретичні основи формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця; основних складових конкурентоспроможності фахівця з ІТ; сутності поняття «конкурентоспроможний фахівець з інформаційних технологій».

Виклад основного матеріалу. Актуальність дослідження питань формування конкурентоспроможності фахівця зумовлена жорсткістю вимог ринку праці в сучасних умовах. Сучасний фахівець має володіти високим рівнем компетентності, щоб витримувати конкурентну боротьбу на ринку праці, в подальшому − забезпечувати конкурентні позиції підприємства. Рівень компетентності фахівця є однією з його найголовніших конкурентних переваг.

Конкурентоспроможність розглядається як одна з ознак сучасного фахівця, яка забезпечує його орієнтування в ринковій ситуації та дає вигідні відмінності порівняно з конкурентами і формується так само, як і будь-яке інше вміння.

Аналіз результатів наукових досліджень свідчить, що у даний час певною мірою сформувалось уявлення про пріоритетні якості, які визначають конкурентоспроможність фахівця. Відкритим залишається питання змісту і структурування основних складових цієї властивості особистості. Поділяємо думку Т.Андріяко про те, що сутність конкурентоспроможності фахівця слід визначати через особистісні, професійно-діяльнісні компоненти [1].

До особистісних компонент конкурентоспромож-

© Скорнякова О.В.

ності фахівця пропонується відносити аксіологічний, когнітивний, праксеологічний і рефлексивний компоненти.

Аксіологічний компонент визначає ціннісну спрямованість і умотивованість особистості, її діяльність і вчинки, вміщує внутрішні спонукальні сили особистості, забезпечує засвоєння знань і самовдосконалення в професійній сфері. Когнітивний компонент вміщує пізнавальні здібності особистості, що формують компетенції теоретичної і практичної спрямованості щодо сприйняття і переробки зовнішньої інформації, і утворює знання основних категорій, принципів і закономірностей діяльності, знання про сутність професії, знання і вміння самопізнання і самооцінки власного професійного потенціалу.

Праксіологічний компонент відображає поведінкові компетенції особистості, що забезпечують її ефективну діяльність. Основу цього компонента складають вміння і навички пізнання інших людей, зокрема ідентифікації (подібність себе іншому) та емпатії (адекватне уявлення про емоційний стан іншого), також якості особистості: гнучкість, прагнення до постійного професійного зростання, креативність і творчість в діяльності, поновлення знань.

Основу рефлексивного компонента складають механізми осмислення людиною власних мотивів, вчинків і отриманих результатів, здібності адекватної діагностики своїх дій, прогнозування власного особистісного і професійного росту. Сукупність вказаних характеристик особистості визначає і активізує внутрішні механізми, які коригують інші професійні та особистісні складові, завдяки чому мобілізуються резерви для розвитку конкурентоспроможності фахівця.

До професійно-діяльнісних компонентів конкурентоспроможності фахівця пропонується відносити професійний, діяльнісний і адаптаційний компоненти.

Професійний компонент охоплює компетенції фахівця, що визначають професіоналізм діяльності, який, у свою чергу, відбивається в ефективності і якості результатів, а також відображає професійний і соціальний статус фахівця, прагнення до особистісних і професійних досягнень. Професійний компонент виявляється в умовах стабільної діяльності, охоплює професійний бік конкурентоспроможності. Структура і зміст професійного компонента визначається специфікою професійної діяльності і базується на інтересі до професії, професійній самодостатності, професійній мобільності, відображає позицію суб'єкта праці і вміщує в собі результат реалізації компетенцій і характеристик інших особистісних компонентів. До професійних якостей особистості при цьому слід відносити професійну компетентність (знання, вміння, навички, компетенції, що визначені Галузевим стандартом відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня) на рівні, необхідному для розв'язання професійних завдань, знання з суміжних спеціальностей.

На думку І.Драч [2, с.34], «професійна компетентність є складною інтегрованою характеристикою особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення в умовах динамічності світу».

За визначенням Енциклопедії професійної освіти «професійна компетентність передбачає оволодіння професійною компетенцією, яка є основою професійних якостей особистості і представлена такими елементами діяльності, як аналіз трудового і технологічного процесів, аналіз технічної документації та завдань, безпомилковість виконання трудового процесу, дотримання технологічних вимог, освоєння додаткових кваліфікацій, високий рівень культури та організації процесу, своєчасне усунення відхилень, що виникають в технологічному процесі» [3].

Діяльнісний компонент конкурентоспроможного фахівця визначається як активна складова діяльності людини, що спрямована на предмет праці, на соціальне середовище і самого себе. У професійному співтоваристві його учасники займають однорідні соціальні позиції, мають певний професійний статус. Відповідно, ідентичність засвоєння цінностей забезпечується ідентичністю вимог, що окреслюється професійним статусом. Механізм цього процесу закладений у професійну роль, засвоєння якої дозволяє розуміти і засвоювати цінності професійної діяльності.

Адаптаційний компонент, як елемент конкурентоспроможності фахівця, визначається процесами перебудови діяльності і поведінки особистості у відповідь на нові вимоги оточуючого середовища. Це безперервні процеси оволодіння професійними і особистісними якостями для зростання конкурентоспроможності в умовах, що постійно змінюються. Результатом таких процесів є формування самосвідомості та рольової поведінки, адекватних зв'язків з оточуючими, прийняття індивідом своєї соціальної ролі, а також узгодження самооцінки і прагнень особистості з його можливостями і з реальністю соціального середовища. Швидкість процесів адаптації і задоволення потреб та інтересів суб'єктів соціального середовища, зокрема роботодавців, у порівнянні з іншими, є показником рівня конкурентоспроможності фахівця. Успішність адаптаційних й інших процесів значною мірою залежить від рефлексивного компонента, який об'єднує компетенції самопізнання і самоаналізу цінностей, інтересів, мотивів, ефективності діяльності і вчинків особистості та наступного формування коректувального впливу на інші складові. На основі здійсненого аналізу сутності конкурентоспроможності фахівця можемо визначити складові конкурентоспроможності фахівця з ІТ. Для цього необхідно розглянути сутність його професійної діяльності.

Фахівець з ІТ здатний ефективно використовувати засоби інформатизації та ІТ для вирішення практичних завдань у своїй повсякденній діяльності, є фахівцем як в області обчислювальної техніки, так і сучасного програмного забезпечення, автоматизації технологічних процесів.

На думку Т.Ковалюк [4; 5; 6] для кращої орієнтації в сучасному інформаційному суспільстві майбутньому фахівцю з ІТ необхідно: швидко адаптуватися в постійно змінних життєвих ситуаціях, самостійно здобувати необхідні знання, раціонально їх використовувати на практиці для вирішення різних виробничих проблем; навчитися самостійно критично мис-

лити, вміти бачити труднощі та знаходити ефективні та раціональні шляхи їх подолання, використовуючи сучасні технології; мати високий рівень комунікативної культури (у тому числі комунікації за допомогою інформаційних засобів).

Дослідники Л.Добровська [7] та О.Каверіна [8] у своїх дослідженнях визначають основні види діяльності фахівця з ІТ з урахуванням специфіки його роботи через проектно-конструкторську, інформаційну, науково-дослідну, організаційно-управлінську та технологічну діяльність. У роботах дослідника Л.Добровської [7] приведено перелік якостей особистості фахівця з ІТ.

Проведений аналіз діяльності фахівця з ІТ, аналіз посадових інструкцій, кваліфікаційних характеристик дають змогу виокремити структурні компоненти конкурентоспроможності майбутніх фахівців в галузі ІТ (див. табл. 1) та структурувати поняття «конкурентоспроможність фахівця з інформаційних технологій» (рис.1).

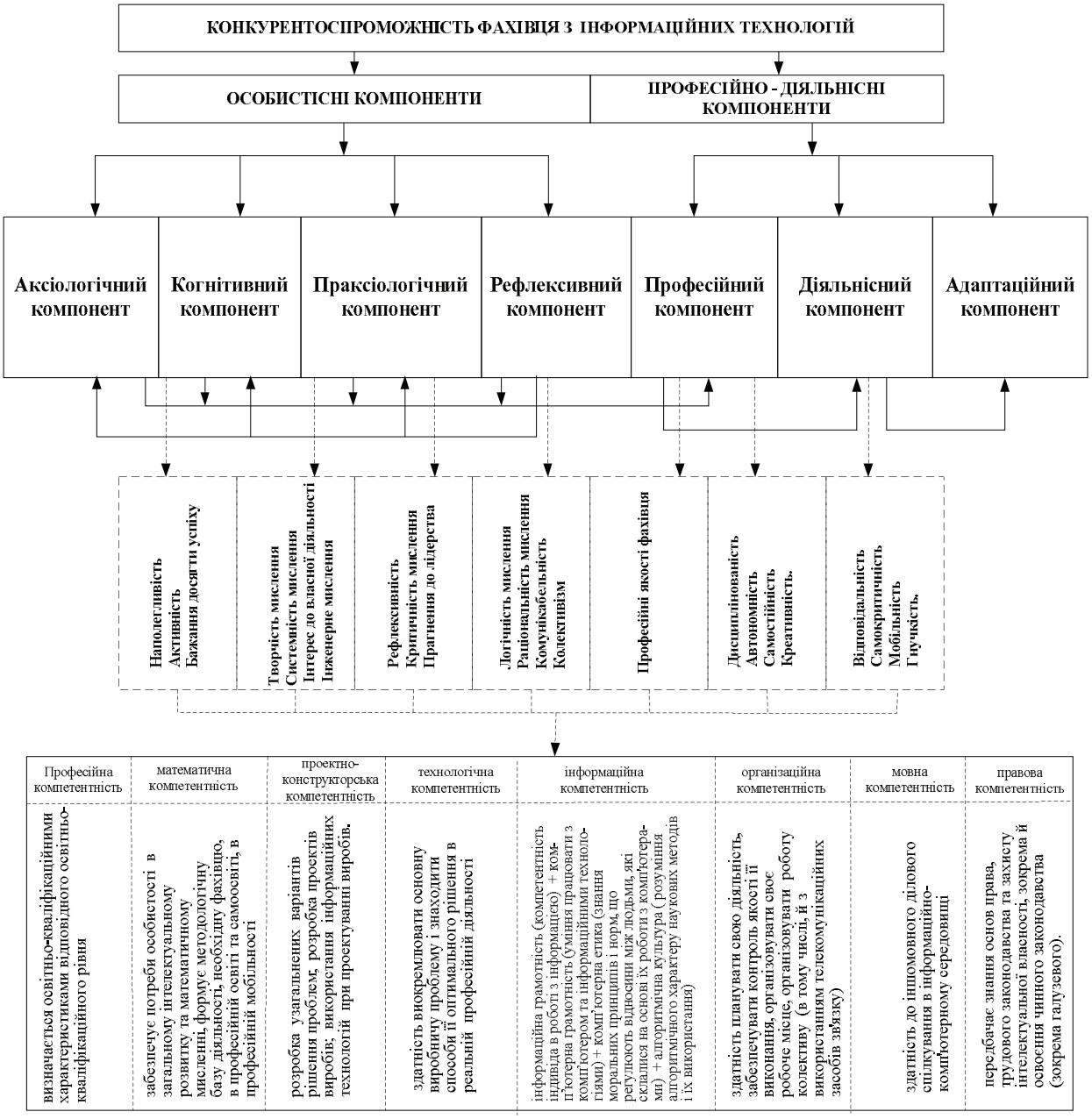


Рис.1. Структура поняття «конкурентоспроможність фахівця з інформаційних технологій»

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Аналіз технічної та психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що завдання формування конкурентоспроможності фахівця в умовах ринкових економічних відносин залишається одним із важливих завдань розвитку сучасної вищої технічної освіти. Вимоги до рівня підготовки фахівців для ІТ-галузі постійно змінюються та зростають. Необхідні фахівці, що володіють нестандартним мисленням, легко адаптуються під нові умови діяльності, здатні до самовдосконалення та розвитку. Ефективним засобом формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця, ми вважаємо, є створення у навчальному закладі таких умов, що сприятимуть формуванню кожного компонента конкурентоспроможності майбутніх фахівців, зокрема і фахівців з ІТ.

Таблиця 1.

Компоненти конкурентоспроможності фахівців з інформаційних технологій

Структурні компоненти		Характеристика компонента	Складові
Особистісні компоненти	Аксіологічний компонент	Визначає цілеспрямованість, потребу фахівця в саморозвитку і самоствердженні; готовність до змін та організованість, конкурентоспроможну поведінку, з'ясування особистих перспектив	Наполегливість, активність, бажання досягти успіху
	Когнітивний компонент	Визначає ступінь розвитку здібності до самоаналізу, рефлексії, готовність до творчої активності; інтелектуальні вміння, бачення майбутнього спеціальності	Творчість, системність мислення, інтерес до власної діяльності, інженерне мислення
	Рефлексивний компонент	Визначає здібності до осмислення власних дій та вчинків, отриманих результатів своєї діяльності, адекватна діагностика своїх дій	Рефлексивність, критичність мислення, прагнення до лідерства
	Праксіологічний компонент	Відображає поведінкові компетенції особистості, здатності для соціальної адаптації	Логічність, раціональність мислення, комунікабельність та колективізм
Професійно-діяльнісні компоненти	Професійний компонент	Охоплює професійні якості фахівця	Професійна, математична, проектно-конструкторська, технологічна, інформаційна, організаційно-управлінська та мовна компетентності
	Діяльнісний компонент	Активна складова діяльності фахівця, що спрямована на предмет праці і соціальне середовище	Дисциплінованість, автономність, самостійність, креативність
	Адаптаційний компонент	Визначається процесами перебудови діяльності та поведінки особистості у відповідь на нові вимоги оточуючого середовища	Відповідальність, самокритичність, мобільність, гнучкість

Список використаної літератури

1. Андріяко Т.Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intellect-invest.org.ua/ ukr/ pedagog_editions_ e-magazine_pedagogical_science>
2. Драч І.І. Теоретичні і методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: дис… д-ра пед. наук: 13.00.06 / І.І.Драч. – Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. "Ун-т менедж. освіти". – Київ, 2013. – 582 с.
3. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С.Я.Батышева. – М.: Изд-во АПО, 1999. – Т.2: М–П. – 442 с.
4. Ковалюк Т.В. Проектно-орієнтований підхід до розвитку ІТ-освіти / Т.В.Ковалюк // Інформатизація вищої освіти. Управління розвитком складних систем. – 2013. – №3. – С.140-142
5. Ковалюк Т.О. Про розвиток ІТ-освіти України / Т.В.Ковалюк, О.М.Єфіменко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua>
6. Павлов О.А. Стратегія розвитку системи підготовки ІТ-фахівців відповідно до потреб ІТ-індустрії / О.А.Павлов, Т.В.Ковалюк // Комп'ютерні науки: освіта, наука, практика Міжнародна науково-технічна конференція: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <conference.nuos.edu.ua>
7. Добровська Л.М. Інваріантна складова професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх інженерів / Л.М.Добровська // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – №1. – С.155-161
8. Каверіна О.Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: монографія / О.Г.Каверіна. − Д.: ООО Фірма «Друк-Інфо», 2009. − 275 с.
9. Мустафина Д.А. Формирование конкурентоспособности будущих инженеров-программистов в техническом вузе: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Д.А.Мустафина. – Волгоград, 2010. – 164 с.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф. Драч І.І.

Скорнякова Елена
преподаватель цикловой комиссии компьютерных технологий и программной инженерии Одесского технического колледжа ОНАПТ, стажер-исследователь ДВНЗ "Университет менеджмента образования", Одесса, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассмотрены теоретические основы формирования конкурентоспособности специалиста, определены основные составляющие конкурентоспособности специалиста по ИТ-технологиям;

на основе анализа педагогической, психологической и технической литературы структурировано понятие «конкурентоспособный специалист по информационным технологиям», определена сущность конкурентоспособности специалиста через личностные и профессионально-деятельностные компоненты.

Ключевые понятия. Конкурентоспособность, ИТ-отрасль, профессиональная компетентность, личностные компоненты, профессионально-деятельностные компоненты.

Skornyakova Olena
teacher of cyclic commission on computer technology and software engineering of Odessa Technical College of Odesa National Academy of Food Technologies,
trainee researcher at «Education Management University», Odessa, Ukraine

THEORETICAL FOUNDATIONS OF COMPETITIVENESS FORMATION OF FUTURE IT-SPECIALISTS

The article describes the theoretical basis of professional competitiveness formation, determines the main competitiveness components of Information Technology specialists based on the analysis of pedagogical, psychological and technical literature and gives the structured concept of Information Technology competitive specialist through personal and professional performance features. The analysis of research works indicates that the conception of priority qualities that determines the specialist competitiveness have been formed to some extent, but the question of the main components of personal features concerning the structure and content still remains today.

Key words: competitiveness, Information Technology branch, professional competence, personal components, professionally performance components.

УДК 37.032 (045)

Слободянюк Олена Михайлівна
викладач
кафедра філософії та гуманітарних наук
Вінницький національний технічний університет, м.Вінниця, Україна

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ РОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті представлено результати дослідження, згідно з яким формування професійно-етичної компетентності студентів є потребою суспільства, оскільки економічна необхідність вимагає сьогодні менеджера нового типу, із загальною ерудицією, здатного до самостійного мислення, до критичних оцінок та готового до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору. Були виділені критерії, показники та рівні сформованості професійно-етичної компетентності майбутнього менеджера економічного профілю.

Ключові слова: компетентність, професійно-етична компетентність, критерій, показник, рівень сформованості.

Вступ. XXI століття є часом великих технологічних досягнень, глибоких економічних криз і глобальних переоцінок цінностей, які вимагають підготовки управлінців нового типу, які володіють інноваційним мисленням, мобільністю і є етично компетентними.

У сучасній педагогічній науці питання формування професійно-етичної компетентності (далі – ПЕК) майбутніх менеджерів отримали особливу значимість, тому що довіра до управлінських рішень менеджерів є критично низькою. Однією з причин невідповідності підготовки менеджерів трендам сучасного суспільства є недостатня сформованість у них етичної компетентності. В сучасних умовах етична культура менеджера стає нормою і вимогою до його реноме. Важливими моральними принципами в діяльності менеджера організації є дотримання законності, гуманізму, відповідальність і справедливість. Забезпечити дієвість і ефективність етичних принципів, наповнити їх конкретним змістом здатний лише той керівник, для якого етична культура є невід'ємною складовою його професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На конкретно-науковому рівні важливе значення для розробки особливостей формування ПЕК майбутніх менеджерів є досвід дослідження даної проблеми, які стосуються різних професій (Г.Андрєєв, Н.Петренко, Н.Тимченко, Л.Хоружа, Л.Шарова та ін.), а також дослідження щодо формування у фахівців економічного профілю різних складників професійної компетентності (І.Демура, І.Зарубінська, Г.Копил, Т.Фурман та ін.).

Для дослідження також важливе значення мають роботи, у яких розкрито різні аспекти професійної діяльності менеджерів економічного профілю (Л.Бондарева, Л.Володарська-Зола, Є.Воробьова, І.Герасимова, О.Деркач, О.Капітанець, Є.Кузьмін, В.Рубахін, М.Вебер, Ф.Тейлор, А.Файоль, О.Чернявський та ін.).

Аналіз літератури з указаної проблематики показав відсутність вивчення критеріїв, показників та стану сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів.

Мета статті – визначити критерії, показники та рівні сформованості професійно-етичної компетентності у майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Формування професійно-етичної компетентності студентів у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін – складний процес, якісні зміни якого пов'язані з пошуком психолого-педагогічних механізмів фахової підготовки. Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості ПЕК необхідне для визначення ефективності роботи щодо її формування; для того, щоб порівняти мету й отриманий результат експериментальних досліджень.

Проблему визначення критеріїв і показників у педагогічному дослідженні опрацьовували такі відомі педагоги, як: Ю.Бабанський [1], О.Барабанщиков [2], П.Городов [3], В.Ягупов [4]. О.Барабанщиков формулює декілька варіантів визначень критеріїв: а) це показник, об'єктивний прояв чого-небудь; б) це психологічна установка діагноста; в) це мірило, тобто правило, яким треба користуватись при діагностуванні; г) це питання опитувальника, анкети, тесту тощо.

Незважаючи на деяку умовність, критерії є ідеальним зразком для порівняння з реальними явищами, за їх допомогою можна встановити міру відповідності, наближення до заданої моделі сформованості того чи іншого педагогічного явища. Критерії дають можливість з'ясувати, яким чином і з якими затратами можна досягти результату педагогічної дії, у нашому випадку – сформувати професійно-етичну компетентність майбутнього менеджера.

Компонентом критерію є показник. Показник як компонент критерію є типовим і конкретним проявом однієї із суттєвих сторін певної якості особистості. Його використання допомагає оцінити якість і рівень її сформованості. О. Барабанщиков, П. Городов вважають, що критерії повинні бути об'єктивними (результати мають відповідати педагогічному явищу), унікальними (не повинно бути взаємопересічних критеріїв і їх показників), повними (охоплювати найбільш значні й стійкі сторони педагогічного явища), надійними (має бути достовірний результат у різних умовах) і зрозумілими (усі експерти мають однозначно тлумачити критерії та їх показники).

У процесі розробки критеріїв сформованості ПЕК майбутніх менеджерів економічного профілю, окрім результатів аналізу наукової літератури, було

© Слободянюк О.М.

враховано емпіричний досвід науково-педагогічного складу ВНТУ; мали значення такі методи, як педагогічне спостереження, бесіди с викладачами, метод експертних оцінок, анкетування. Таким чином визначено, що ці критерії не повинні суперечити логіці сутнісної характеристики та положення критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, містити інформацію про характер та специфіку діяльності, мотиви та ставлення до її виконання). Також ці критерії мають чітко й недвозначно вимірюватися якісними показниками та виражатися у кількісних показниках.

Отож, враховуючи результати аналізу педагогічної літератури з питань критеріїв моральної вихованості й сформованості різних видів компетентності, урахування складових та особливостей ПЕК майбутнього менеджера дозволяють виділити такі критерії сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів:

1) мотиваційно-ціннісний, що характеризує систему цінностей, що мотивує професійно-етичну поведінку;

2) когнітивний, що характеризує цілісність знань про етичну основу професійної діяльності;

3) функційно-діяльнісний, що характеризує готовність до здійснення професійної діяльності на етичних засадах;

4) *рефлексивний*, що характеризує здатність до самооцінки професійно-етичної поведінки.

Застосування критеріальної системи є більш ефективним, якщо зміст кожного критерію конкретизується відповідними показниками. Отож, кожен критерій ми означили сукупністю показників, які підлягали спостереженню та вимірюванню. Вони є достатньо деталізованими та ємними, щоб сповна відтворити всі визначені компоненти ПЕК майбутнього менеджера, які формувалися в процесі експерименту. Звертаємо увагу, що ми виходили з того, що, оскільки всі критерії рівноцінно важливі, вони повинні мати однакові вагові коефіцієти. Тому кожен з критеріїв ми подали однаковою кількістю адекватних для діагностування показників.

Мотиваційно-ціннісному критерію відповідає - усвідомлений вибір професії менеджера; інтерес до професійної етики; сформованість професійно-етичних ідеалів; усвідомлення необхідності слідувати у своїй поведінці етичним нормам і правилам;

Когнітивному критерію відповідає – розуміння цілей і завдань професійної етики; засвоєння понять професійної етики, її норм та принципів; уміння давати змістовну характеристику професійно-етичним цінностям, аналізувати їх вияви в поведінці й управлінській діяльності менеджера; особистісному критерію відповідають такі показники, як: усвідомлений вибір професії; інтерес до професійної етики; сформованість етичних ідеалів; усвідомлення необхідності дотримувати у своїй поведінці етичних норм і правил;

Функційно-діяльнісному - уміння використовувати професійно-етичні знання в різних ситуаціях; розвинутість навичок і звичок професійно-етичної поведінки; дотримання вимог професійно-етичного кодексу; ставлення до товаришів та викладачів, вимогливість до себе; прийняття професійно-етичних цінностей як особистих моральних принципів; самостійність і стійкість суджень про професійно-етичні норми; самооцінка співвідношення «Я-Реального професійного» та «Я-Ідеального професійного», визнання вимог професійного обов'язку;

Рефлексивному – поведінка в міжособистісній взаємодії, готовність обмежувати свої егоїстичні бажання; виконання вимог професійної етики; дотримання норм етикету спілкування; робота над професійно-етичним самовдосконаленням.

У дослідженнях формування ПЕК студентів зустрічаємо різні *шкали рівнів* її сформованості: як правило, це 3-рівневі (О.Грінвальд [6], С.Шульпін [7], В.Курбатов [8, с.322], Ю.Колісник-Гуменюк [9, с.156-158]), 4-рівнева (Л.Хоружа [10], Л.Карпова[11]) та 5-рівнева (В.Гриців [12, с.53-55]).

Нами було виокремлено три рівні сформованості професійно-етичної компетентності майбутнього менеджера: високий, середній та низький.

Для дослідження динаміки, визначення ефективності процесу формування ПЕК майбутніх менеджерів, об'єктивної оцінки його результатів було розроблено детальну критеріальну характеристику рівнів сформованості ПЕК та шкалу їх оцінювання. Розробляючи таку детальну критеріальну схему, ми керувалися тим, що проведення педагогічних замірів є складним процесом, і тут, як правило, використовуються суб'єктивні оцінки, висновки про об'єкт дослідження, що зроблені незалежними експертами, самими респондентами. Отож, чітко окреслені й роздроблені критерії надали можливість об'єктивно визначити рівень сформованості ПЕК учасників експерименту.

Охарактеризуємо кожен з них.

Студенти з низьким рівнем сформованості етичної компетентності професію вибирають неусвідомлено, не мають інтересу до професійної етики, професійно-етичні ідеали в них не сформовані; необхідність дотримувати у своїй поведінці етичних норм і правил вони майже не усвідомлюють. Такі студенти не розуміють цілей і завдань професійної етики, вони погано засвоїли поняття професійної етики, її норми та принципи, не можуть дати змістовної характеристики професійно-етичним цінностям, аналізувати їх вияви в поведінці й виробничій діяльності. Використовувати професійно-етичні знання в різних ситуаціях такі студенти не вміють, розвинутість навичок і звичок професійно-етичної поведінки в них недостатня, деколи зверхні у ставленні до товаришів та викладачів, невимогливі до себе. Професійно-етичні цінності такі студенти не завжди сприймають як особисті моральні принципи, несамостійні в судженнях про етичні норми, при самооцінці співвідношення "Я-Реального професійного" та "Я-Ідеального професійного" в таких студентів характеризується значною різницею показників, що свідчить про низький рівень професійно-особистісного розвитку; почуття обов'язку у таких студентів перебуває в зародковому стані. Поведінка таких студентів у міжособистісній взаємодії характеризується тим, що зовні вони доброзичливі, однак турботу і співчуття до ближнього виявляють тільки на словах, вони не завжди готові обмежувати свої егоїстичні бажання, часто не виконують вимог професійної етики, не дотримуються норм етикету спілкування, не працюють над професійно-етичним самовдосконаленням.

Студенти із середнім рівнем сформованості етичної компетентності професію вибирають усвідомлено, але часто під впливом сторонніх, вони мають інтерес до професійної етики, професійно-етичні ідеали в них переважно сформовані; такі студенти переважно усвідомлюють необхідність дотримувати у своїй поведінці етичних норм і правил. Вони в більшості випадків розуміють цілі й завдання професійної етики, переважно засвоїли поняття професійної етики, її норми та принципи, але не завжди можуть дати змістовну характеристику професійно-етичним цінностям, аналізувати їх вияви в поведінці й виробничій діяльності менеджера. Студенти в більшості випадків уміють використовувати професійно-етичні знання в різних ситуаціях, навички й звички професійно-етичної поведінки в них розвинуті посередньо, студенти в більшості випадків дотримуються вимог професійно-етичного кодексу, переважно доброзичливі у ставленні до товаришів та викладачів, але не завжди вимогливі до себе. Професійно-етичні цінності такі студенти переважно сприймають як особисті моральні принципи, деколи вони несамостійні в судженнях про професійно-етичні норми, при самооцінці співвідношення "Я-Реального професійного" та "Я-Ідеального професійного" в таких студентів характеризується значною різницею показників, нерідко не в позитивний бік унаслідок підвищеної критичності самооцінки; мають почуття обов'язку. Поведінка таких студентів у міжособистісній взаємодії характеризується тим, що вони доброзичливі, прислухаються до старших, цінують суспільно-громадську думку, виявляють доброту, співчуття; вони вміють обмежувати свої егоїстичні бажання, у більшості випадків виконують вимоги професійної етики, дотримуються норм етикету спілкування, але не систематично працюють над професійно-етичним самовдосконаленням.

Студенти з високим рівнем сформованості професійно-етичної компетентності професію вибирають усвідомлено, вони мають стійкий інтерес до професійної етики, професійно-етичні ідеали в них сформовані; студенти глибоко усвідомлюють необхідність дотримувати у своїй поведінці етичних норм і правил. Такі студенти розуміють цілі й завдання професійної етики, вони глибоко засвоїли поняття професійної етики, її норми та принципи, можуть дати змістовну характеристику професійно-етичним цінностям, аналізувати їх вияви у поведінці й виробничій діяльності інженера. Студенти вміють використовувати професійно-етичні знання в різних ситуаціях, мають розвинуті навички й звички професійно-етичної поведінки, завжди дотримуються вимог професійно-етичного кодексу, доброзичливі у ставленні до товаришів та викладачів, здатні давати правильну оцінку власним вчинкам і вчинкам інших людей. Професійно-етичні цінності такі студенти сприймають як особисті моральні принципи, самостійні в судженнях про професійно-етичні норми, при самооцінці співвідношення "Я-Реального професійного" та "Я-Ідеального професійного" у таких курсантів характеризується високим ступенем близькості, що свідчить про високий рівень професійно-особистісного розвитку. Поведінка таких студентів у міжособистісній взаємодії характеризується тим, що вони доброзичливі, відповідальні за доручену справу, мають розвинуте почуття обов'язку та альтруїзму; вони обмежують свої егоїстичні бажання, виконують вимоги професійної етики, дотримуються норм етикету спілкування, систематично й цілеспрямовано працюють над професійно-етичним самовдосконаленням.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки:** виділення критеріїв, показників, рівнів сформованості професійно-етичної компетентності має важливе значення для визначення педагогічних умов організації процесу формування етичної компетентності студентів у процесі фахової підготовки. Зазначені критерії дають змогу скласти педагогічний прогноз розвитку етичної компетентності та основні напрями роботи. Викладачі, використовуючи зазначені критерії та показники, зможуть визначити рівень зрілості мотивації студента (рівень моральної вихованості й моральні ідеали); знання етичних положень; його ставлення до своїх обов'язків, до навчання; розвиток навичок і звичок етичної поведінки.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К.Бабанский // Избранные педагогические труды. – М., 1989. – 331 с.
2. Барабанщиков А.В. Военно-педагогическая діагностика / А.В.Барабанщиков, Н.И.Дерюгин. – М.: ВПА, 1995. – 108 с.
3. Городов П.Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей военной школе / П.Н.Городов. – М.: ВПА, 1993. – 112 с.
4. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
5. Штефанич Г.Г. Критерії, показники і рівні сформованості морально стійкої поведінки курсантів навчальних закладів МВС України // Наукові записки Харківського військового університету. Серія: Соціальна філософія, педагогіка, психологія. – 2002. − №15. − С.143-151
6. Грінвальд О.Н. Формирование социально-этической компетентности будущих специалистов в воспитательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / О.Н.Гринвальд. – Кемерово, 2011. – 23 с.
7. Шульпин С.Е. Этическая компетентность как фактор профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / С.Е.Шульпин. – Курган, 1999. – 22 с.
8. Курбатов В.В. Модель формирования этической компетентности социального педагога. – Молодые ученые – московскому образованию / В.Курбатов // Материалы 8-й городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М.: МГППУ, 2009. – С.322-324.
9. Колісник-Гуменюк Ю. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах: монографія / Ю. І. Колісник-Гуменюк. − Львів: «Край», 2013. — 296 с.
10. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Л.Л.Хоружа; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 45 с.

11. Карпова Л.Г. Формування професійної компетенції вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Л.Г.Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.
12. Гриців В.Б. Критерії, показники та рівні сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи / Гриців Віталія Богданівна // Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку : матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції (Київ, 22–24 грудня 2011 р.) / Всеукраїнське громадське об'єднання «Нова Освіта». – К., 2012. – Том II. – С.53-55

Стаття надійшла до редакції 01.05.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф.Драч І.І.

Слободянюк Елена
преподаватель
кафедра философии и гуманитарных наук
Винницкий национальный технический университет, Винница, Украина

КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье представлены результаты исследования, согласно которому формирование профессионально-этической компетентности студентов является потребностью общества, поскольку экономическая необходимость требует сегодня менеджера нового типа, владеющей общей эрудицией, способного к самостоятельному мышлению, к критическим оценкам и готового к этически адекватному поведению в ситуациях морального выбора. Были выделены критерии, показатели и уровни сформированности профессионально-этической компетентности будущего менеджера экономического профиля.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-этическая компетентность, критерий, показатель, уровень сформированности.

Slobodianiuk Olena
Lecturer
Department of Philosophy and Humanities
Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia,Ukraine

CRITERIA−LEVEL BASED APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS

The results of the study, according to which the formation of professional and ethical competence of students is the need of society, because economic necessity demands now managers of a new type: erudite, capable of independent thinking, the critical assertions and ready to ethically appropriate behavior in situations of moral choice. During the research the criteria, indicators and levels of professional and ethical competence of future economic profile manager were identified.

Analysis of educational literature on criteria for moral upbringing and formation of different types of competence, taking into account the features and components of the PEC of the future managers allowed to identify the criteria for formation of professional and ethical competence of managers: 1) motivational and evaluative - describing the value system that motivates professional ethical behavior; 2) cognitive - characterizing the integrity of knowledge about the ethical basis of professional activity; 3) functional - characterizing the readiness for professional activities according to ethical principles; 4) reflective - characterizing the ability to assess their own ethical conduct.

The article singled out three levels of professional and ethical competence of future manager: high, medium and low. Stated material allows to draw conclusions: the selection of criteria, indicators and levels of professional and ethical competence is highly important for determining pedagogical conditions of formation of the process and an ethical competence of students in their studying. These criteria allow you to make teaching forecast of ethical competence and main lines of work. Lecturers using the above criteria and indicators will determine the level of development of students' motivation (the level of moral ideals and moral upbringing); knowledge of ethical regulations; the attitude to their duty to study; the development of skills and habits of ethical behavior.

Key words: competence, professional and ethical competence, criterion, index, the level of formation.

УДК 378:111.11:165.242.1

Смук Оксана Тарасівна
кандидат психологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

СЕНС БУТТЯ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ФЕНОМЕН

В умовах, коли відбувається глобальна переоцінка усіх цінностей та ломка традицій, дедалі більш виразніше виявляється хиткість, нестійкість людського буття, відсутність сенсу породжує у людини стан екзистенційного вакууму і призводить до важких наслідків: психічних розладів та самогубств. В сучасну епоху проблема сенсу життя набуває особливої гостроти, людина потребує вироблення певної життєвої позиції, яка б ґрунтувалася на особистих уявленнях про сенс буття.

Ключові слова: сенс життя, ціннісні орієнтації, світоглядні кризи, самореалізація, самодостатність.

Вступ. Переломні епохи, сполучені із глибинними світоглядними кризами які актуалізують проблему сенсу життя. У перехідні епохи, проблема сенсу життя набуває особливої гостроти. Питання про зміст свого існування в певний період турбує кожну мислячу істоту, що бажає зрозуміти й пізнати себе, своє призначення й місце в цьому світі. Масова культура, масові стандарти поглинають людину дедалі більше, щоб не втратити власну ідентичність, людина потребує вироблення певної життєвої позиції, яка б ґрунтувалася на особистих уявленнях про сенс буття. В умовах, коли відбувається глобальна переоцінка усіх цінностей та ломка традицій, дедалі більш виразніше виявляється хиткість, нестійкість людського буття, втрата сенсу породжує у людини стан екзистенційного вакууму і призводить до важких наслідків: психічних розладів та самогубств. Чітка уява про зміст і призначення свого життя є основою, рушійною силою буття людини, стратегічним знаряддям, що дозволяє не скоритися, а навпаки, перебороти всі труднощі й випробування на життєвому шляху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. «Філософія життя» як поняття було вперше введене німецьким ідеологом, мислителем Фрідріхом Ніцше. Продовжувачами цього напрямку стали видатні філософи А.Шопенгауер, В.Дільтей, А.Бергсон, О.Шпенглер, Г.Зіммель. Особливості людського існування стали предметом дослідження екзистенціалізму (філософія існування). Екзистенціалізм представлений в ХХ ст. іменами М.Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, А.Камю, К.Ясперса, Г. Марселя та ін.. У християнській традиції, яка знайшла розвиток у Г.Сковороди, Л.Фейербаха, Е.Фромма та ін. Сучасні представники шизоаналізу розглядають життя як «машину бажань»: Ж.Дельоз, Ж.Лакан, Ф. Джеймісон, У.Бодрійар.

Визначення мети та завдань дослідження. Збагнення сенсу життя на рівні наукового пізнання дає потужний стимул до активної діяльності суб'єкта, що пізнає, спрямованої на досягнення поставлених цілей і завдань, що у свою чергу сприяє розвитку й поширенню науки на все більші сфери життєдіяльності людини. На науковій основі можливе більш глибоке розуміння сенсу життя. Наукове пізнання припускає творче осмислення суб'єктом сенсу життя.

Виклад основного матеріалу. Сенс буття – це проблема, яка постає перед людиною, коли вона відволікається від щоденних практичних справ, тимчасових інтересів та усвідомлює, що життя конечне. Навіщо я живу, якщо є смерть? Питання про сенс буття виникає коли вичерпалися ті смисли, якими людина жила до сьогоднішнього дня вона відчуває емоційну порожнечу і відсутність інтересу до чого б то не було. У християнстві сама смерть перехід до життя – діалектика Раю чи Аду. Людина як проміжна ланка – набуває змісту свого існування в очікуванні перспективи свого майбутнього, знаходячись у безперервному процесі становлення і направленості або до спасіння, або до загибелі. Мартін Лютер першим поклав початок традиції теології смерті, висунувши тезу про безсилля віруючого вирішити проблему власного спасіння. Згідно вчення Лютера [1,с.471], основою християнської теології – є тотальний і нездоланний трагізм віри людини в Бога, що виходить із визнання абсолютної гріховності всього роду Адама перед Богом. Усвідомлення трагізму людської участі полягає в тому, що людина по-суті гріховна і позбавлена свободи волі. Але оскільки людина бачиться не як природна, а як надприродна істота, то й смерть також має надприродний сенс – це покарання людини за первородний гріх. Людина залишається наодинці у ворожому до неї світі. Відчай, страх, тривога – стають найсильнішими детермінантами у пізнанні і розумінні дійсності. Усвідомлення неминучості смерті, приховане за рутиною життя, тільки страх і тривога дають можливість усвідомити істину буття [1,с.475].

«Філософія життя» як поняття було вперше введене німецьким ідеологом, мислителем Фрідріхом Ніцше. Ф.Ніцше вважав, що сенс життя полягає в примиренні з його безглуздістю. Продовжувачами цього напрямку стали видатні філософи А.Шопенгауер, В.Дільтей, А.Бергсон, О. Шпенглер, Г.Зіммель.

Людське життя неодмінно протікає між бажанням і задоволенням, вважав А.Шопенгауер. Бажання за своєю природою – страждання, задоволення страждання швидко переповнює людину, ціль видається примарною, володіння нею втрачає привабливість. Як тільки потреба задоволена, в життя приходять перенасичення і нудьга, які залишають відбиток відчаю навіть на забезпечених і щасливих. Те, що називають щастям, завжди негативна характеристика і зводиться лише до позбавлення страждання. Далі або нове страждання, або нудьга. Страждання притаманне життю, і від випадку залежить усунення не страждання, а лише його конкретної форми. Вища ступінь пізнання сущого за А.Шопенгауером складається в усвідомленні безцільності людського існування. Освячений цим знанням індивід перестає прагнути, а стає просто пасивним спостерігачем поточної навколо нього дійсності. І оскільки життя є рух, то навіть до усвідомлення безглуздості руху треба рухатися [6].

Екзистенціалісти на противагу класичному он-

© Смук О.Т.

тологізму і гносеологізму прагнуть зробити людину центром філософських роздумів. Екзистенціалізм акцентує увагу на волі людини, яка сама в практичній дії вибирає себе. У центрі уваги екзистенціалізму проблема співвідношення свободи і відповідальності. За Ж.-П. Сартру, екзистенціалізм – це істинний гуманізм, тому що він не розглядає сутність людини як щось стале, що склалося, цілісне за типом предмета. Сутність людини – результат її існування, а існування – це відвертість. Якою людина сама себе робить, такою вона і стає. Ж-П.Сартр вважав, що людина боїться не стільки смерті, скільки життя. Буття людини трактував як «ніщо»[10].

Питання про сенс життя зайняло центральне місце у філософії А.Камю. Він вирішує його парадоксально: стверджуючи, що світ абсурдний, хаотичний, а тому віра в сенс життя так само абсурдна. Життя, стверджує А.Камю, позбавлене будь-якого змісту, хоча ми з усіх сил намагаємось наділити його глибоким сенсом. Ілюзорність уявлень про раціонально-смислові підстави життя з'являються тільки в критичних ситуаціях. Зазнаючи крах у спробах раціонального осмислення сенсу буття, людина впадає у відчай, а відчай породжує потяг до самогубства, адже життя виявляється «не вартим, щоб його жити»[5]. Людина як мисляча, істота бажає єдності, узгодженості зі світом, але він не реагує на неї – світ байдужий чи навіть ворожий людині. «Абсурд іде не тільки від людини, скільки і від світу. Тепер він – єдиний зв'язок, що їх об'єднує. Камю проголошує питання про самогубство основним у розумінні сенсу буття. Людина боїться не стільки смерті, скільки життя. Людині загрожує не фізичне знищення, а розчинення у знеособленій стихії природно біологічного існування. Екзистенція є вираження унікальності буття. Як гносеологічні, так і онтологічні питання не цікавлять А.Камю, в центрі його роздумів – етичні теми, причому ірраціоналізм його філософії впадає в глибокий песимізм. Приреченість людини та її смертна доля, безглузде і трагічне існування, ностальгія та відчуження від світської метушні, від всесвітнього хаосу – лейтмотив усієї творчості Камю [5].

Отже, філософи-екзистенціалісти розглядають питання людської свободи і відповідальності, сенсу життя, провини і страху, обговорюють в різних аспектах теми любові і смерті, спотворення людського спілкування. Екзистенціалізм озброює людину одухотвореною метою, привертає увагу до внутрішнього світу людини, до її найтонших переживань, ставить завдання перед кожним індивідом, спонукаючи його до відповідальності і свободи. Таким чином, буття людини є спосіб виявлення її самої, її внутрішнього світу.

Людина, за Ф.Ніцше, і людина, за Ж.Лаканом, є виробником бажань, так само як і виробником потреби їх безперестанно задовольняти. Ж.Лакан наголошує, що сучасне суспільство і масова культура є не що інше, як «машина бажань», бажання породжують маси. Розквіт масової свідомості у свою чергу означає витіснення нормативних цінностей культури у сферу позасвідомого і виникнення в утвореному просторі культури масової. Суспільство масового споживання і свідчить про «машину бажань», яка виникає не просто сама по собі, а у зв'язку з нарощенням технологічних та інших можливостей саме тому, що починає вибудовуватися ціла індустрія виготовлення бажань[7, 9, 3, 2,4].

Ж.Лакан доводить, що бажання – це деяка самовідтворювана модель. Відтворюючи бажання, у сучасному соціумі зникає потреба у створенні цілі. З іншого боку, масова культура, породжувана подібним суспільством, є не що інше, як модель ринку. Масова культура активно стимулює бажання, а звідси вона, по суті, є культурою споживання. «Виготовлення бажання… є безпосередньо споживанням і поїданням, тобто "сластолюбством"» [7]. Масова культура може бути високоорганізованою, добре структурованою, вона може володіти високою презентативністю іміджевих технологій, особливо реальних технологій, оскільки це технічно можливо і прогресує у зв'язку зі зростанням цивілізаційних можливостей, однак це є суспільство споживання культури, коли відтворюються тільки ті зразки культури, на які культура має попит.

Детемпоралізація, або втрата темпоральних суб'єктивностей, за Ф.Джеймісоном, означає не що інше, як наслідки інтернаціоналізації культури. Мається на увазі те, що культура глобального світу, яка є інтернаціональною за своєю сутністю, починає вторгатися до закритих сфер культури, розмикаючи їхнє внутрішнє відчуття часу та історії. Подібна ситуація не може обернутися відчуттям іманентного, тобто власного історичного часу даної культури. Виникає деяка усереднена часова ситуація – манкуртизм, яка практично стирає часове самовідчуття. Це і є втрата темпоральності, «при розриві неперервності якої досвід теперішнього стає нездоланно надприроднім живим та "матеріальним"» [4. 3,2].

Висновки. Чітка уява про зміст і призначення свого життя є основою, рушійною силою буття людини, стратегічним знаряддям, що дозволяє не скоритися, а навпаки, перебороти всі труднощі й випробування на життєвому шляху. Але для цього потрібно, що б людина сама визначила, сама повідомила той або інший зміст своєму існуванню, знайшла своє призначення, відповідно до своїх здібностей, зробила своє життя максимально плідним, корисним й потрібним. Сенс життя виступає найбільш гнучкою характеристикою матеріальних і духовних потреб. В остаточному підсумку, сама система потреб визначається сенсом життя - якщо таким є множення особистого багатства, те, природно, це веде до гіпертрофованого розвитку матеріальних потреб. І, навпаки, ставши метою життя духовний розвиток панує в структурі особистості відповідних духовних потреб. В остаточному підсумку, сенс життя визначається об'єктивно, існуючою системою суспільних відносин.

Перспективи подальших наукових досліджень Об'єктивність та істинність наукового пізнання не вимагає його розриву з світом людини, з тими формами свідомості й знання, які складаються у світі людської життєдіяльності й духовно забезпечують її. Наукове пізнання є вагомим каталізатором процесу цілепокладання в життєдіяльності суб'єкта, сприяє постановці якісно іншого сенсу життя та формуванню засобів його досягнення. Вбираючи в себе досвід повсякденного пізнання, наукове пізнання утворить систему понять, теорій, гіпотез які розвиваючись, сприятимуть втіленню в практику всієї суми накопиченого досвіду в збагненні сенсу життя. Накопичені знання про життя в будь-яких її проявах (біологічних, соціальних) втілюється в практику й перетворюється в діяльність спрямовану на постановку якісно інших (ніж на рівні повсякденного пізнання) цілей і способів їхнього досягнення.

Сутнісними параметрами сенсу життя є: свідоме відношення суб'єкта до себе, результат, значення,

цінність життя того або іншого індивіда, місце людини в житті і його системі цінностей. Головне із критеріїв пошуку обставин, які можуть додати життю досить високу значимість, це висновок, що людина може бути самодостатньою (у самореалізації, або самовдосконаленні, в своєму захопленні) і ці обставини повинні стосуватися не тільки його самого, але й навколишніх, тобто наслідки життя знаходять найбільшу важливість тільки у відношенні до оточуючих людей. Важливе значення має в даній проблематиці питання про цінності життя й воно займає центральне місце, тому що життя – це єдина умова й критерій для існування будь-якої іншої цінності. Поза життям людини немає цінностей. Залежно від розуміння цінності життя будуть формуватися відносини між людьми, й відносини суспільства з людиною.

Список використаної літератури

1. Акименко А.Д. Об элементах целостного понимания человека/ А.Д. Акименко// Философские науки, 1991. – №7. – С.168-175
2. Бодрийар Ж. В тени молчаливого большинства, или конец социального / Ж.Бодрийар // Ясперс К. Призрак толпы / К.Ясперс, Ж.Бодрийар. – М.: Алгоритм, 2008. – С. 210–211
3. Делёз Ж. Капитализм и шизофрения. Анти Эдип [Електронний ресурс] /Ж.Делёз, Ф.Гватари. – Режим доступу: http://www.Klex.ru/lib100com/book/philosophy.
4. Джеймиссон Ф. Постмодернизм и общество потребления [Електронний ресурс] / Ф.Джеймиссон. – Режим доступу: http://www.ru.thenia.ru/Loqos/ number/2000 4/10.htm
5. Камю А. Бунтующий человек/ А.Камю – М.: Политиздат, 1990. − 415с.
6. Кобелянская Л.С. Смысл жизни: две точки зрения / Л.С.Кобелянская – К.: Политиздат Украины; 1989. −112 с.
7. Лакан Ж. Семинары. Кн. 2. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/1955) / Ж. Лакан [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://koob.ru
8. Москаленко А.Т. Смысл жизни и личность / А.Т. Москаленко – Новосибирск: «Территория будущего», 2008. − 480 с.
9. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / Ф.Ницше. – М. 2001. – 2006 с.
10. Трубников Н.Н. Время человеческого бытия / Н.Н.Трубников – М.: Наука; 1987. – 256 с.
11. Фихте И.Т. Сочинения в двух томах / И.Т.Фихте. − СПб.: Мифрил; 1993. − Т.2

Стаття надійшла до редакції 10.05.2016 р.

Смук Оксана
кандидат психологических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

СМЫСЛ БЫТИЯ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ ФЕНОМЕН

В условиях, когда происходит глобальная переоценка всех ценностей и ломка традиций, все более отчетливо проявляется шаткость, неустойчивость человеческого бытия, смысла порождает у человека состояние экзистенциального вакуума и приводит к тяжелым последствиям: психических расстройств и самоубийств. В современную эпоху проблема смысла жизни приобретает особую остроту, человек нуждается в выработке определенной жизненной позиции, которая основывалась на личных представлениях о смысле бытия.

Ключевые слова: смысл жизни, ценностные ориентации, мировоззренческий кризис, самореализация, самодостаточность.

Smuk Oksana
Candidate of Psychological Sciences, Ph.D.
Department of Sociology and Social Work
Sate Higher Educational Establishment
«Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

THE MEANING OF LIFE AS A PERSONAL PHENOMENON

In the modern age the meaning of life problem is particularly acute. At time when there is a global revaluation of all values and breaking traditions, ever more clearly reveal fragility, instability of human life, loss, lack of sense creates a human existential vacuum condition which leads to serious consequences of mental disorders and suicide. The urgency of developing the problem is growing and due to the complexity of social processes increasing exposure to the role of the subjective and personal factors. All this requires a philosophical understanding of the problem. The essential meaning of life parameters are: a conscious attitude to his subject, result, value of life of a particular individual, the individual's place in life and its values. The main criterion finding circumstances that can add life relatively high importance, it concluded that a person can be self-sufficient (in self, or self-improvement, in his capture), and these conditions should apply not only himself, but others, that the consequences of life find the greatest importance only in relation to the people around them. Equally important is the issue in this question of the value of life and it is central, because life - the only criterion and condition for the existence of any other value. Depending on understand the value of life will form relationships between people, society and relations with a man.

Key words: meaning of life, values, worldview crisis, self-realization, self-sufficiency.

УДК 37.013.42

Сойма Наталія Дмитрівна
аспірант кафедри соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ В АДАПТАЦІЇ

В статті розглядаються деякі особливості соціально–педагогічної роботи з дітьми, які мають порушення в адаптації. Підкреслюється важливість психологічного консультування як складової професійної соціальної роботи. Запропоновано тлумачення термінів «адаптація», «дезадаптація», «психологічне консультування. Проаналізовано основні етапи консультування, а також вимоги, які ставляться до процесу консультування.

Ключові слова: адаптація, дезадаптовані діти, соціальна робота, консультування, етапи консультування.

Вступ. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена тим, що впродовж останніх десятиріч в Україні зростає кількість неповнолітніх, схильних до девіантної поведінки. Серед них значна частина відноситься до категорії «дезадаптованих» дітей.

Відзначимо, що термін «адаптація» запозичений з латинської мови і означає пристосування. Наприклад, це може бути пристосування організму, особистості до різних впливів чи умов життя, які постійно міняються [1, с.10]. Низька адаптивність або її відсутність характеризуються терміном «дезадатація». Відсутність відповідної і своєчасної роботи з дезадаптованими дітьми зумовлює подальшу соціальну деформацію особистості, вчинення протиправних дій.

В соціально-педагогічній роботі з дезадаптованими дітьми важливе значення має професійне психологічне консультування як самих дітей, так і їх батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми дезадаптованих дітей вивчаються вітчизняними і зарубіжними вченими (Н.Максимова, Л.Олифіренко, М.Райт, Н.Ричкова, Т.Федорченкао, Л.Шипіцина та ін.), які по-різному тлумачать поняття «дезадаптація». Зокрема, стан дезадаптації розглядається, по-перше, як відносно короткочасний ситуативний стан, який є результатом впливу нових, незвичних подразників середовища і який сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, спонукає до переадаптації. В цьому розумінні дезадаптація – необхідна складова процесу адаптації. По-друге, дезадаптація може бути досить складним і тривалим психічним станом, викликаним функціонуванням психіки на межі її регулятивних можливостей, який виражається в неадекватній реакції і поведінці особистості. Проте всі вчені одностайні в тому, що з дезадаптованими дітьми необхідно проводити серйозну профілактично-корекційну роботу, яка забезпечується у взаємодії психолога, соціального педагога, вчителів.

Метою статті є аналіз особливостей консультативної роботи з дезадаптованими дітьми як важливої складової соціально-педагогічної (діагностичної, корекційної, профілактичної) діяльності.

Виклад основного матеріалу. Психологічне консультування – важлива складова професійної діяльності фахівців, які працюють з дітьми, що мають порушення в адаптації.

В енциклопедичному словнику-довіднику «Все про соціальну роботу» консультування розглядається як унікальний вид психологічної допомоги, як процес взаємодії двох чи більше людей в атмосфері довіри, коли спеціальні знання консультанта спрямовані на надання психологічної допомоги клієнту в оперативному вирішенні проблем, виявленні особистісних ресурсів чи створенні перспективних програм розвитку [2, с.219]. Консультування вважається одним з важливих методів соціальної роботи. Професійна підготовка соціальних працівників передбачає оволодіння ними основами психологічного консультування, що у випадку відсутності кваліфікованого психолога дозволяє їм забезпечити на належному рівні консультативну роботу.

Слід відзначити, що психологічне консультування, як одна з наймолодших сфер психологічної практики, поки що не має чітко окреслених меж, тому під час психологічного консультування, як правило, вирішуються найрізноманітніші проблеми.

Як підкреслює А.Кочюнас [3], психологічне консультування виникло у відповідь на потреби людей, яким не властиві якісь клінічні порушення, але ті чи інші проблеми змушують їх шукати допомоги і підтримки психолога.

Коло проблем, з якими доводиться мати справу спеціалісту в процесі консультування дезадаптованих дітей, досить широке: труднощі в навчанні, відсутність взаєморозуміння з батьками, конфліктні стосунки з однокласниками і вчителями, невлаштованість в особистому житті, конфлікти в сім'ї, невпевненість у власних силах, низька самооцінка, труднощі у спілкуванні і т.п.

Тому, очевидно, можна вважати, що психологічне консультування дітей, які мають порушення в адаптації, – це сукупність процедур, спрямованих на допомогу дітям у вирішенні проблем і прийнятті важливих рішень стосовно навчання, взаємовідносин з батьками, ровесниками, вчителями, професійного самовизначення, вдосконалення особистості та ін..

Результати аналізу наукових досліджень (А.Кочюнас, Н.Тутушкіна, В.Франкл, О.Хорсон та ін.) дозволяють сформулювати кілька основних положень стосовно консультування дітей з порушеннями в адаптації:

1. Консультування допомагає індивіду зробити пра-

© Сойма Н.Д.

вильний вибір і діяти у відповідності з його власними поглядами.
2. Консультування допомагає оволодіти новими способами поведінки.
3. Консультування сприяє розвиткові особистості.
4. При консультуванні наголошується на відповідальності індивіда, тобто визнається, що незалежний індивід здатний при відповідних обставинах приймати самостійні рішення, а консультант тільки створює умови, які допомагають це краще зробити.
5. Серцевиною консультування є «консультативна взаємодія між індивідом і консультантом, яка базується на філософії «клієнт-центрованої» терапії.

Засновник цього своєрідного виду терапії американський вчений Роджерс [4] виділив 3 її основні принципи: а) кожній особистості притаманна безумовна цінність і вона заслуговує поваги; б) кожна особистість може відповідати за себе; в) кожна особистість має право обирати власні цінності і цілі, приймати самостійні рішення.

Отже, психологічне консультування має на меті: сприяти змінам у поведінці індивіда, щоб він міг жити продуктивніше, відчувати вдоволеність від життя, незважаючи на всі життєві труднощі і перешкоди; розвивати уміння подолання труднощів, пристосування до нових життєвих умов і обставин; забезпечити ефективне прийняття життєво важливих рішень; розвивати уміння вступати і підтримувати на належному рівні міжособистісні контакти; полегшити реалізацію особистісного потенціалу індивіда.

В процесі консультування можна виділити кілька взаємозв'язаних стадій-етапів.

Будь-яке консультування, в тому числі і консультування дезадаптованої дитини, як правило, починається з дослідження проблеми. На цій стадії консультант повинен намагатися встановити хороший контакт з дитиною, завоювати її довір'я. Необхідно уважно вислухати дитину, проявити розуміння її проблем, спонукати до поглибленого розгляду проблем. В окремих випадках варто зустрітися з батьками, вчителями.

Цей етап закінчується тим, що суть проблеми чітко визначена і зрозуміла як індивіду, так і консультанту. Уточнення суті проблеми може тривати досить довго. Це дуже важливий процес, оскільки іноді допомагає не тільки зрозуміти суть проблеми, але й виявити причини виникнення, навіть способи вирішення.

Етап ідентифікації альтернатив передбачає вияснення і відкритого обговорення можливих альтернатив вирішення проблеми. Консультант спонукає індивіда до роздумів щодо можливих варіантів вирішення проблеми, які є найбільш реальними.

Етап планування допомагає здійснити критичну оцінку вибраних альтернатив вирішення проблеми. В процесі планування шляхів реалістичного вирішення проблеми необхідно допомогти дезадаптованій дитині зрозуміти, що, на жаль, не завжди і не всі проблеми можуть бути швидко і позитивно вирішені.

В процесі послідовної реалізації запланованого консультант допомагає індивіду будувати діяльність з врахуванням всіх обставин, витрат часу, можливості невдач. Особливо важливо підтримати дезадаптовану дитину при часткових невдачах в реалізації запланованого, допомогти спрямувати зусилля на досягнення кінцевої мети.

Процес консультування закінчується етапом оцінки і зворотного зв'язку. Консультант разом з індивідом оцінюють рівень досягнення мети і узагальнюють результати.

І.Дубровіна [5] правильно відзначає, що психологічний смисл консультування полягає в тому, щоб допомогти людині самостійно вирішити проблему, яка виникла. Тільки таким чином вона зможе набути досвіду вирішення подібних проблем у майбутньому.

Г.В.Бурменська [6] цілком слушно вживає термін «віково-психологічне консультування», підкреслюючи важливість врахування вікових відмінностей індивідів, які потребують консультацій професіонала.

В процесі консультування величезне значення має професійна і людська компетентність психолога-консультанта. Це цілком зрозуміло, адже не буває двох однакових клієнтів і ситуацій консультування. Іноді людські проблеми можуть видатися схожими, але це тільки на перший погляд. Насправді кожне людське життя, доля – унікальні, тому й кожна консультативна взаємодія – унікальна і неповторна, вона вимагає високої компетентності психолога.

Питання компетентності консультанта надзвичайно важливе і складне. З одного боку, намагаючись допомогти клієнту, консультант повинен максимально використати всі свої професійні і особистісні властивості. З другого боку, він не повинен забувати, що він, хоч і спеціаліст, але все-таки тільки людина і не може повністю відповідати за іншу людину, її життя.

Під час консультування почуття безпеки клієнта важливіше, ніж вимоги консультанта. Не варто намагатися при консультуванні досягти успіху будь-якою ціною, не звертаючи увагу на емоційний стан клієнта, особливо, якщо клієнтами є неповнолітні, або дезадаптовані діти.

Не можна очікувати успіху і однакової ефективності від кожної зустрічі-консультації. Вирішення проблем в процесі консультування не схоже на пряму лінію, яка рівномірно піднімається вверх. Це складний процес, в якому часто успіх змінюється тимчасовою невдачею.

Компетентний консультант знає рівень своєї професійної компетентності, кваліфікації, усвідомлює сильні і слабі сторони. Ефективність його діяльності в значній мірі зумовлена тим, наскільки ясно він уявляє свою роль і місце в консультуванні.

Консультант не може давати категоричні вказівки іншим людям стосовно того, як їм жити, а тільки – поради. При цьому він повинен допомогти їм у виявленні їх власних внутрішніх резервів,

Величезне значення в психологічному консультуванні має так званий консультативний контакт, який визначається як унікальний динамічний процес, під час якого одна людина допомагає іншій використати свої внутрішні ресурси для розвитку особистості в позитивному напрямку і актуалізувати потенціал осмисленого життя.

Не можна не погодитися з думкою Р.Кочюнаса [3] про те, що якість консультативного контакту залежить від двох важливих факторів: терапевтичного клімату і навичок консультанта (вербальних і невербальних) в організації спілкування.

Терапевтичний клімат, в свою чергу, включає

кілька емоційно значимих елементів: місце консультування, розташування консультанта і клієнта в просторі, структурування визначеного для консультування часу, створення атмосфери взаємного довір'я, емпатії і поваги до клієнта.

На думку багатьох спеціалістів, консультування повинно відбуватися не у будь-якій випадковій кімнаті, кабінеті, а в спеціально призначеному для цієї мети приміщенні. Перш за все, під час консультування необхідно забезпечити спокійну обстановку. Індивіда під час консультування не повинні відволікати сторонній шум, телефонні дзвінки і т.п. Він також повинен бути впевненим в тому, що його розмову з консультантом більше ніхто не чує.

Кабінет, в якому проходить консультування, має бути не дуже великим, не занадто офіційним, але й не цілком «домашнім» з різними сувенірами, фотографіями, які відволікають увагу.

Кожний раз клієнта необхідно приймати в одному й тому ж кабінеті. Це менше відволікає його, а також дозволяє почувати себе більш безпечно.

Структурування часу консультування передбачає планування часу, відведеного на кожну консультативну зустріч.

Спеціалісти радять обмежити тривалість консультації 50 хвилинами. Менша тривалість бесіди може викликати побоювання клієнта і консультанта, що цього часу буде недостатньо для вияснення всіх питань, а довготривала бесіда може виснажити учасників і зменшити її результативність.

Це пояснюється тим, що стійкість уваги дорослої людини важко зберігати більше 50 хвилин. Що стосується дітей, то стійкість їх уваги ще менша, тому консультативні зустрічі з дітьми, які мають порушення в адаптації, доцільно проводити не більше 30–40 хвилин.

Особливо важливою складовою терапевтичного клімату консультування є створення атмосфери взаємного довір'я, відвертості.

Консультант повинен проявляти щирий інтерес до проблем індивіда, бажання допомогти. Клієнти здатні добре відчувати, чи вони справді цікаві консультанту як люди, чи є тільки об'єктами дослідження.

Необхідно надати індивіду максимальну можливість висловитися, не проявляючи при цьому зайвої допитливості. Важливо володіти тільки тією інформацією про індивіда, яка необхідна для кращого розуміння суті проблеми і буде сприяти її позитивному вирішенню.

Проблеми індивіда, які стали відомі консультанту, слід сприймати без осуду, зберігати у всіх випадках професійні таємниці.

Висновки. Отже, психологічне консультування є важливою складовою соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають порушення в адаптації.

Консультування орієнтоване на клінічно здорову особистість, яка має певні життєві труднощі у взаємодії з середовищем і не здатна справитися з ними самостійно. Консультування орієнтоване на здорові сторони особистості, незалежно від деяких наявних порушень: ця орієнтація базується на впевненості, що дезадаптована дитина може змінитися, знайти способи найоптимальнішого використання своїх задатків, навіть, якщо вони не дуже значні. Консультування спрямоване на зміну поведінки і розвитку особистості дезадаптованої дитини. Вважаємо, що подальшого дослідження вимагають питання врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей особистості індивіда з порушеннями в адаптації.

Список використаної літератури

1. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
2. Все про соціальну роботу: Навчально-енциклопедичний словник-довідник / За наук.ред. проф.В.М.Пічі. Вид.2–ге, виправлене, перероблене та доповнене. – Львів: «Новий світ – 2000», 20013. – 616 с.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р.Кочюнас. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 190 с.
4. Rogers. C. On Becoming a Person / C.Rogers. − Boston: Houghton Miffin, 1961. – 172 p.
5. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба / И.В.Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с
6. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психологического развития детей / Г.Бурменская, О.Карабанова, А.Лидерс. − М.: МГУ, 1990. – 136 с.

Стаття надійшла до редакції 06.05.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф.Козубовська І.В.

Сойма Наталья
аспирант кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, КОТОРЫЕ ИМЕЮТ НАРУШЕНИЯ В АДАПТАЦИИ

В статье рассматриваются некоторые особенности социально-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения в адаптации. Подчёркивается важность психологического консультирования как составной профессиональной социальной работы. Предложено определение терминов «адаптация», «дезадаптация», «психологическое консультирование». Проанализированы основные этапы консультирования, а также требования к процессу консультирования.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптированные дети, социальная работа, консультирование, этапы консультирования.

Soima Natalia
Postgraduate Student
Sociology and Social Work Department
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

PSYCHOLOGICAL COUNSELING AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL SOCIAL WORK WITH CHILDREN HAVING IMPAIRED ADAPTATION

The article discusses some features of social and educational work with children who have impaired adaptation. The importance of providing timely relevant disadaptated work with children in order to prevent further strain of the social identity of juveniles and committing by them illegal, criminal actions is underlined. An integral part of social and educational work with children is disadaptated psychological counseling, which aims to: promote changes in the behavior of the individual so that he can live more productive, feel satisfaction from life, despite all difficulties and obstacles in life; develop coping skills, adapt to new living conditions and circumstances; ensure effective adoption of vital decisions; develop the ability to engage and to sustain interpersonal contacts; facilitate the realization of personal potential of the individual. During the consultation there are several interrelated stages: research of the problem, the definition of the herd of the problem, identification of alternative solutions, planning, consistent implementation of the planned assessment and feedback. Of great importance to psychological counseling is the so-called consultative contact, which is defined as the unique dynamic process in which one person helps another to use her internal resources for personal development in a positive direction and actualize the potential of intelligent life.

Key words: adaptation, non-adapted children, social work, counseling, counseling stages.

УДК 378.013.74 (477+73)

Стойка Олеся Ярославівна
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ США В УКРАЇНІ

У статті розглядаються напрямки використання американського досвіду професійної освіти, які, можуть збагатити теорію і практику підготовки вітчизняних фахівців і сприяти входженню вищої школи України в єдиний світовий освітній простір: зміни в структурі та системі управління вищими навчальними закладами, інтеграція вищої освіти і науки України, запровадження елективної системи навчання, створення сучасної системи профорієнтації та профвідбору студентів, вдосконалення системи кредитних годин. В освітньому просторі України стає очевидною неминучість конструктивного підходу до вирішення проблем оновлення системи вітчизняної освіти, створення умов для рівноправного, повноцінного існування навчальних закладів.

Ключові слова: вища освіта,освітній простір, навчальний заклад, досвід, трансформаційні процеси.

Вступ. Інтеграція України в світовий освітній простір передбачає вивчення зарубіжного досвіду і впровадження найбільш цінних здобутків у вітчизняну систему освіти. Особливо це питання є актуальним сьогодні, коли в системі вищої освіти відбуваються трансформаційні процеси. В цьому плані цікавим, на нашу думку, є американський досвід, оскільки в системі вищої освіти США впродовж останніх десятиріч відбуваються суттєві інституційні перетворення, які варті уваги а також певні риси яких можуть бути використанні в освітньому просторі України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти функціонування американської вищої школи досліджувалися вітчизняними вченими: О. Зіноватна, Т. Олендр, О. Коваленко та інші. Водночас, в американській науковій літературі існує низка різних точок зору про характер і наслідки трансформаційних процесів у вищих навчальних закладах США [5,6,7].

Метою статті є розглянути основні напрямки використання американського досвіду та обґрунтувати можливості використання прогресивних ідей у вітчизняному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо основні напрямки використання американського досвіду професійної освіти, які, на нашу думку, можуть збагатити теорію і практику підготовки вітчизняних фахівців і сприяти входженню вищої школи України в єдиний світовий освітній простір.

1. Зміни в структурі та системі управління вищими навчальними закладами. Цей напрям передбачає:
- формування нових типів вищих освітніх закладів і форм навчання – дистанційних, віртуальних університетів, кооперованого навчання та ін.;
- зростання частки недержавних вищих навчальних закладів;
- вдосконалення організаційної структури і методів управління вищими навчальними закладами на основі поєднання державного, державно-громадського управління та самоврядування.

Розвиток недержавних вищих навчальних закладів підвищить рівень доступності вищої освіти; забезпечить зниження напруженості на ринку інтелектуальної праці і збереження наукового потенціал України, особливо системи освіти за рахунок залучення найбільш кваліфікованого викладацького складу; сприятиме адаптації вітчизняної системи освіти до світового досвіду, оскільки недержавні навчальні заклади орієнтовані на гнучке і мобільне реагування на зміни, особливо із застосуванням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.

2. Інтеграція вищої світи і науки України. Цей напрям передбачає:
- стимулювання розвитку фундаментальних досліджень та інноваційної діяльності;
- залучення викладачів та студентів до науково-дослідної діяльності через формування системи дослідницьких університетів;
- поєднання навчально-наукової та виробничої діяльності, зближенні її з дослідницькими проектами фірм, корпорацій; залученні співробітників цих організацій до участі у вузівських семінарах, конференціях, проектуванні навчальних планів і програм, використанні нових форм промислово-університетського співробітництва.

Прискоренню зазначених інтеграційних процесів сприятиме включення до наукової роботи студентів і аспірантів; формування широкої мережі дослідницьких університетів, тобто таких, які мають вагомі наукові здобутки, проводять дослідницьку та інноваційну діяльність, забезпечують інтеграцію освіти та науки з виробництвом, беруть участь у реалізації міжнародних програм і проектів. Незамінними в цьому процесі є інформаційно-комунікаційні технології, які володіють достатньо широкими можливостями для підвищення якості підготовки кадрів, контролю за ходом навчальної діяльності, її рефлексії та своєчасної корекції. Електронні освітні ресурси та сформоване на їх базі нове інформаційно-освітнє середовище має великий потенціал для розвитку нових наукових концепцій і теорій.

3. Запровадження елективної системи навчання, на нашу думку, є важливим аспектом реформування вищої освіти, оскільки саме вона забезпечує індивідуальні потреби кожного студента. Так, професійно-спрямовані дисципліни орієнтовані, в першу чергу, на підготовку майбутнього спеціаліста до реалізації основних професійних функцій за певним фахом. Елективність передбачає задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і схильностей кожного студента. Введення елективних дисциплін до

© Стойка О.Я.

навчального плану переслідує дві мети. Перша – поглиблення професійної орієнтації студентів. У цьому разі елективний курс є продовженням певної професійно-спрямованої дисципліни. Друга мета – задоволення інтересів слухачів у різних галузях знань, що не мають безпосереднього відношення до обраного фаху. Створюючи таким чином власну освітню програму шляхом вивчення певного набору навчальних дисциплін (професійно-спрямованих, «мейджор») та елективних курсів («майнор»), студент має змогу формувати індивідуальну освітню траєкторію (маршрут). Впровадження різноманітних елективних курсів є загальноприйнятою світовою практикою індивідуалізації навчання, що сприяє поліпшенню якості освіти та набуттю освітніх компетентностей.

Перехід вітчизняної вищої школи на міждисциплінарну основу підготовки студентів неминуче викличе структурні зміни в самих ВНЗ – у руйнуванні чітких меж факультетів і кафедр, у створенні нових підрозділів у структурі ВНЗ – міждисциплінарних департаментів, що характеризуються значною гнучкістю і свободою елементів, які до нього входять. Однопрофільні факультети університетів набуватимуть поліпрофільного характеру. Це забезпечить більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання та багатопрофільної підготовки студентів, більш широкої і різнобічної їх освіченості.

4. Створення сучасної системи профорієнтації та профвідбору студентів. Цей напрям може бути реалізований шляхом:

- застосування політики «підтягування» випускників шкіл до рівня вимог вузу у формі знайомства з навчальними програмами вузу, підготовчих курсів, консультацій, лекцій;
- зближення шкільної і вузівської програм, скорочення термінів навчання у вузі або в школі за рахунок узгодженого викладання загальноосвітніх дисциплін, а також ранньої спеціалізації: «раннє зарахування» (Advanced Placement) відразу на II курс вузу, або зарахування до вузу після 10, а не 12 класу школи (EarlyAdmission to College);
- запровадження системи прогнозування майбутньої успішності абітурієнтів;
- функціонування служби профорієнтації в школах;
- вдосконалення системи зарахування у ВНЗ, яка передбачає застосування не лише тестів множинного вибору, але й інших методик, які допускають демонстрацію знань у вільній, нестандартизованій формі та надають можливість прояву індивідуальних особливостей і творчого розвитку абітурієнтів.

5. Вдосконалення системи кредитних годин:

- застосування кредитних годин як універсальної одиниці виміру трудомісткості навчальної діяльності слухачів вузів;
- розрахунок навантаження викладачів;
- використання кредитів у процесі академічної мобільності викладачів і студентів.

За останні роки у вітчизняній практиці широко застосовуються кредитні одиниці як характеристики навчального навантаження студентів. Вони відображають кількість роботи, якої вимагає кожен блок курсу відносно загальної кількості, необхідної для завершення повного року академічного навчання у закладі, тобто лекції, практичні роботи, семінари, консультації, виробничу практику, самостійну роботу.

Однак, на нашу думку, систему кредитних годин варто модифікувати (як це відбувається у вузах США) з метою її пристосування до вимірювання результатів навчання, а не часу, витраченого на виконання навчальних завдань. Так, наприклад, студентам присвоюються кредити – різних рівнів за один і той же навчальний курс в залежності від виду їх навчальної діяльності. Скажімо, студент може отримати декілька кредитів за відвідування лекцій і складений іспит з навчального курсу. Але якщо крім основної навчальної діяльності, студент виконує й громадські обов'язки або займається науковою роботою, то кількість присвоєних йому кредитів збільшується. Інший підхід базується на результатах навчання: для отримання відповідної кількості кредитних годин студенти повинні оволодіти набором встановлених університетом компетенцій.

На сьогодні в Україні академічна мобільність є достатньо новим явищем. Це, відповідно, зумовлює певні труднощі в управлінні даним процесом. Однією з інноваційних форм перенесення академічних кредитів є блочний трансфер кредитів. Блочний трансфер використовується вже протягом декількох десятиліть у вищій школі США і демонструє свою ефективність. На нашу думку, така система перенесення кредитів може бути використана й у вітчизняній практиці. Окрім цього, щоб спростити процес академічної мобільності викладачів і студентів заслуговує на увагу створення спеціального Комітету з мобільності (у США такий комітет працює з 1998 року). До основних завдань Комітету належить розробка гнучких та ефективних інноваційних форм і моделей академічної мобільності та їх реалізація.

Разом з тим, фахівцям варто звернути увагу також і на негативні аспекти вищої школи США з метою недопущення їх в українських умовах: неоднорідність системи вузів з різкими відмінностями в якості пропонованої освіти; значне скорочення фундаментальних дисциплін та їх теоретичного обсягу за для збільшення кількості спеціальних предметів; зменшення випуску окремих категорій фахівців, необхідних для ефективного функціонування не тільки економіки, а й суспільства в цілому; перетворення системи вищої освіти у сферу ринкової економіки; постійне зростання вартості вищої світи.

Таким чином, викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**, що в освітньому просторі України стає очевидною неминучість конструктивного підходу до вирішення проблем оновлення системи вітчизняної освіти, створення умов для рівноправного, повноцінного існування навчальних закладів різних організаційно-правових форм відповідно до нових вимог ринку, різноманітних навчальних програм, фінансових освітніх можливостей та ін. Все це повинно створити передумови для прогрессу вітчизняної системи освіти, для виходу на новий рівень її якості. Цьому неодмінно сприятиме грамотне використання досвіду США у цій сфері.

Список використаної літератури

1. Зіноватна О. М. Вища освіта у США: навчальний компонент у магістерських програмах різного типу / О.М.Зіноватна // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2009. – №163. – С.82-86
2. Коваленко О.Ю. Структура системи освіти США / О.Ю.Коваленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. Зб. наук. праць. – 2009. – №9. – С.172-177
3. Олендр Т.М. Програми підготовки студентів природничих спеціальностей, що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра у США й Україні: порівняльний аспект / Т.М.Олендр // Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки», Вип. 147. – 2012. – С.32-38
4. Шаран Р. Етапи розвитку дистанційної освіти у США / Р.Шаран // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – №2. – С.34-42
5. Duderstadt J.J. A University for the 21st Century / J.J.Duderstadt. – Ann Arbor, MI: Univ. of Michigan press, 2000. – 358 p.
6. Renner R. Higher Ed. Inc.: The rise of the For-Profit University / R.Renner // The Journal of Higher Education. – 2003. – 74 (1). – P.108-111
7. Smith V. New Dimensions for General Education / V.Smith // Higher Learning in America, 1980-2000 / Ed. by Levine A. – Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1994. – 244 p.

Стаття надійшла до редакції 5.05.2016 р.

Стойка Олеся
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПЫТА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ США В УКРАИНЕ

В статье рассматриваются следующие направления использования американского опыта профессионального образования: изменения в структуре и системе управления высшими учебными заведениями, интеграция высшего образования и науки Украины, введение элективной системы обучения, создание современной системы профориентации и профотбора студентов, совершенствование системы кредитных часов. В образовательном пространстве Украины становится очевидной неизбежность конструктивного подхода к решению проблем обновления системы отечественного образования, создание условий для равноправного, полноценного существования учебных заведений.

Ключевые слова: высшее образование, образовательное пространство, учебное заведение, опыт, трансформационные процессы.

Stoyka Olesya
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment
«Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

THE POSSIBILITIES OF EXPERIENCE USAGE OF THE USA HIGHER EDUCATION FUNCTIONING IN UKRAINE

This article considers the following directions of the American experience of education which can enrich the theory and practice of training national experts and provide an opportunity for Ukraine to enter into a single global educational environment .The following directions are highlighted in the article: changes in the structure and the management of higher educational institutions, integration of higher education and science of Ukraine, introduction of elective training system, the establishment of a modern system of professional selection of students, improved system of credit units. The following conclusion have been made that the system of education of Ukraine is on the way of updating. The conditions for equal and normal functioning of educational institutions of different legal forms in accordance with the new requirements of the market, various training programs, financial and other educational opportunities are being created. All this factors should create the conditions for progress of the national system of education to reach a new level of quality.

Key words: higher education, system of education, higher educational institution, experience, transformation processes.

УДК 343.292 "18/19" – 056.87

Stremetska Viktoria
Candidate of Historical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Work
Mykolaiv National University after V.A.Sukhomlinsky
Mykolaiv, Ukraine

WOMEN'S PRISON AND POST-PENITENTIARY PHILANTHROPY IN THE XIXth - EARLY XXth CENTURY

The article analyzes the activities of famous women who are considered to be ancestors of the prison and postpenitentiary charity. With biographical, historical and comparative, problem-chronological and other methods the activities of S.Martin, E.Fray, M.Booth are shown. It was found that those women were trying to facilitate and to improve the conditions of prisoners, many of which were women and children. The philanthropists attempted to give prisoners the elements of education, to improve their morality, to organize the occupation among prisoners. Those women also realized the need of helping those who were out of prisons. People who lived in the «hope homes», learned housekeeping, cooking and were engaged in other activities that contributed to their successful rehabilitation and to prevention of recurrent crimes. Great achievement of these women is that they actually entered in a prison social work with such innovative methods as an art therapy, an occupational therapy, a peer-to-peer method. One of their achievements of a prison social work was the work with the families of prisoners, that allowed the offenders to preserve important social connections and to prepare the basis for a family reunion. The article can be used in teaching students the relevant disciplines, in building a theoretical and practical foundations of patronage.

Key words: a prisoner, a released person, a prison, prison charity, post-penitentiary patronage.

Problem. It should be noted that despite the research of the problem of a postprison patronage in general, issues related to individuals, who were their initiators, are practically not considered. This becomes especially important in connection with the active development of volunteerism and philanthropy today. Modern technology of released prisoners' supporting is sufficiently advanced, and it obliges us to pay tribute to the founders of this process, especially women who undertook such a difficult task as helping prisoners and released people.

Analysis of current researches. Theoretical substantiations of a prison and post-penitentiary support of offenders were engaged by P.Lyublinskyy, H.Feldshteyn, D.Dryl, M.Luchynskyy, S.Hohel, I.Foynytskyy, M.Demchenko and other lawyers, legal scholars, social scientists, public figures in the XIXth – early XXth century. But they lightly described the process of the pioneering (except P.Lyublinskyy, who described Maud Booth's activities). An autobiographical work by M.Booth «After prison what?» [3] and other works of biographical character like C.Wakeford «Prisoner's Friends. John Howard, Elizabeth Fry and Sarah Martin» [6], «Elizabeth Fry. The angel of the prison» by L.E.Richards [5] and others are valuable sources of information on the topic.

Purpose of the article. Therefore, the aim of the article is to highlight women's prison and post-penitentiary charity in the XIXth – early XXth century.

The main material. E.Fry's, M.B.Booth's and S.Martin's prison activity based on a period of heavy status of prisons and prisoners. Imprisoned people had to spend much time in small, cramped, humid cells without any sunshine or fresh air. That was the time of the first prison reforms, and the work for helping the discharged people did not exist at all.

Let's begin with the activity of S.Martin (1791 – 1843). Sarah was born in England, in a village near Great Yarmouth. She was the only child of a tradesman. But in her childhood she lived with her grandmother, because Sarah's parents died when the girl was a baby.

In Yarmouth's workhouse and prison men, women with their children were hold in rather bad conveniences. Sarah began with a help to the children in the workhouse. She taught little ones to learn Scripture. She used pieces of cardboard on the walls of the cells for writing the text of Scripture. S. Martin had been visiting workhouse's children for some years till the permanent workhouse's teachers were appointed.

Then her prison work began. The Yarmouth Gaol was «filthy confined and unhealthy» [6, p.74], with dark underground cells. The living conditions in that prison were so horrible that the prisoners died constantly of different hard illnesses [6, p.74]. She visited the prison regularly walking three miles from her village in all the weathers. Sarah understood the prisoners needed her help very much and she even took one whole day per week from dressmaking (her job) for teaching them to write and to read [6, p.75]. As soon as the philanthropist saw that there wasn't a Sunday worship, she organized a morning and an evening service in the gaol [6, p.76].

But soon Sarah Martin understood that it was not enough to teach the prisoners to read and write or to give them religious services. They continued to be fierce, harsh, malignant, they drank, quarelled, fighted because they had no occupation. So she wanted to find an employment for the prisoners and first of all for the women. Sarah occupied them with sewing babies' clothes. Female prisoners were paid a small sum of money to motivate good and qualitative work. Rich people bought those clothes and then sacrificed them to poor people [6, p.77].

After a while S. Martin organized an occupation for the men and the boys of that prison. She brought bones from which male prisoners made spoons, seals. The prisoners also made men's and boys' caps, wove straw hats, made patch-work quilts and so on [6, p.77]. Sarah also noticed that there were a lot of art talented people among the prisoners, so the philanthropist gave the prisoners pencils, paper and pictures from which they made copies successfully. So we believe that Sarah has introduced elements of the art and occupational therapies in a prison

© Стремецька В.О.

social work. The prisoners were enabled to spend their time more meaningfully and usefully.

When S. Martin's grandmother died, Sarah rented the rooms in Yarmouth. From those days she devoted the whole time to the prisoners of the gaol. She continued to teach them to read and write, sew, to do patchwork, she also conducted religious services. She noticed her own methods which helped the prisoners to be improved [6, p.78]. Her purpose was to help imprisoned men and women to take the path of honest and law-abiding life. To our mind, a significant Sarah's achievement was her ability to see the prisoners like people who made a mistake and had the right to correct it.

The author thinks Sarah can be considered to be one of the founders of a post-penitentiary support of released people. From a special fund of her own she gave the discharged people sums of money on immediate needs after a release.

She supported the needy families of prisoners, sending them food. Sarah also wrote those families letters to restore lost connections. She found the employment for those discharged prisoners who wanted to work. For example, the woman presented a donkey for the man who wanted to be a coster. She looked for the shelters for those released adults who had no homes and schools for the boys and girls [6, p.79].

All abovementioned gives only a light picture of all this woman did for others. People were grateful to her and erected a window in the Church of St. Nicholas with such words: «This window was set up to commemorate His faithful servant, Sarah Martin» [6, p.80].

Elizabeth Gurney Fry (1780 – 1845) was another prominent pioneer in the field of a prison philanthropy. She was born in a large family of John Gurney (the county of Norfolk) which consisted of twelve children. Without going into details to describe her biography, let's discuss the content of her activities in the supporting prisoners.

She focused on helping women prisoners, due to their terrible conditions of the detention in the prison. Even the prison's governor couldn't enter the women's part of the gaol because of a horrible behaviour of the female prisoners [6, p.90]. As L.E.Richards wrote, Elizabeth Fry had seen such a picture during her first visit to the prison: «A crowd of women, ragged, hungry, desperate, some half naked; shut up like wild beasts in a pen; struggling, fighting, screaming, swearing, singing. Some are old offenders, with hard and brutal faces, disheveled hair, eyes red with drink or fury. Others are new to the place: they shrink into the corners, clasping their children to them...» [5, p.102].

Horrible conditions, in which imprisoned women and children had been living, struck Elizabeth to the core. Her own children started to produce clothing for those women and children [6, p. 91].

E. Fry clearly understood that children who were sitting in the prison with their mothers were deprived not only of fresh air and good food, but of an opportunity to get an elementary education. As a result she and other women decided to organize a school for those children. A young imprisoned woman Mary Connor was chosen as a teacher. By the way, the Mary's behavior began to improve significantly after she had started to teach children [6, p.92]. As we can see, the principle of «peer to peer» was introduced in a prison social work.

There was another problem Elizabeth attempted to solve. Between 1749 and 1771 only in London near 1121 persons were sentenced to death [6, p.94]. Mrs. Fry was among of some noble people, who tried to reduce the severity of the punishment and the number of people sentenced to death.

The experience of working with prisoners and their children made it possible to Fry to realize that nobody could rectify any person without providing the employment. Mrs. Fry said, «I soon found that nothing could be done, or was worth attempting, for the reformation of the women without constant employment» [6, p.95]. Women who joined Elizabeth, organized a society of eleven members. Its objective was to «provide clothing, instruction, and employment for the women» [6, p.95].

As a result of their activities in the prison a special room was isolated, and women were engaged in sewing, knitting and other activities there. A special woman looked after the female prisoners, checking their work [6, p.96].

When the Lord Mayor, the Sheriffs and other dignitaries came to the New-gate prison, they saw significant changes in behavior and manners of female prisoners. The women showed respect, obedience, prudence, positive attitude, etc. [6, p.97]. It was an undoubted success of Fry's prison society, and people from other towns and even countries began to write her letters, requesting explanations of her technology of the work with prisoners. In different towns of the country similar partnerships began to emerge.

Fry's activity did not stop on New-gate prison. Firstly she visited other prisons in England, Scotland, then in Ireland [6, p.105]. In each of the visited places, she initiated the creation of the similar committees at prisons, members of which helped female prisoners by all possible means.

Elizabeth Fry's charity was not limited by the territory of the UK. Later she went to France where he visited St. Lazare, Concier-gerie, La Force and others prisons. She even tried to help imprisoned women in other countries practically. E.Fry spoke with the government and other officials, whom the fate of prisoners were depended on. She also visited prisons of Belgium, Holland and Germany with the same mission.

So S. Martin, E. Fry wanted the prisoners to live in conditions which were worthy of human dignity. They insisted that prisoners had to be provided with the necessary clothing, nutritious food, minimal satisfactory living conditions. They defended the prisoners' rights to have light, fresh air, education, basic employment. Those things made it possible to keep them healthy, to prepare them for the normal life after the imprisonment. They also recognized the strong positive influence of religion on criminals' correction. Importantly, they used various effective methods in prisons - elements of art therapy, occupational therapy, a method of peer to peer and others. Interestingly, they found adherents in many cities and countries.

We consider it necessary to pay attention to the prison charity of Maud Ballington Booth (1865 – 1948, a wife of Ballington Booth, a daughter-in-law of William Booth). Firstly she was a leader of the Salvation Army in America, but then she withdrew from its ranks to devote herself to the prison activity.

The woman's purposeful prison activity began with

a letter which she had received in May 1896. A prisoner from Sing Sing wrote it and it contained a request of the assistance to his wife while he was in prison. One of the Sing Sing's wardens, Omar V. Sage asked Maud Booth to come to Sing-Sing and talk to prisoners.

The woman agreed to come and in May she met fifty prisoners of the most complex American prison where recidivists had been serving a term of imprisonment. After the meeting, Maud began to communicate with prisoners through correspondence. She tried to answer every letter. Then she visited the cells of all who had written to her.

During her second visit, the Volunteer Prison League (VPL) was organized. It consisted of sixty members who were obliged to carry out the instructions of the so-called Day Book (a set of guidelines for every day). The motto of the Leagues' members was «Look Up and Hope». Each member was given a certificate and promised to pray every morning and night; to read the Day Book; to refrain from the use bad language; to become an example of good conduct; to encourage other prisoners in well-doing and right living [3, pp. 55-56].

M. Booth and other members of the League proceeded from the principle that no philanthropist, priest or teacher could help prisoners to rehabilitate. Corrections would be possible when prisoners took the responsibility and exerted their own efforts. Members of the League reserved for a support, a timely help, a useful advice etc. [3, p. 57]. They sent to each prison Volunteers' Gazette, the official organ of the League. This newspaper enjoyed considerable popularity among prisoners, as it contained materials about activities of leagues, and most importantly – the facts of the former prisoners' recovering. So prisoners saw the examples that their former cellmates were able to conduct the honest life [3, p. 64]

One of the essential obstacles for improving a released person was the lack of housing, therefore the League began to establish so-called «Hope Halls». Those were special shelters for newly freed.

The book, dedicated to activities of Maud and Ballington Booth, describes as the first such shelter was founded. For the purpose of establishing the branches of the Volunteer Prison League Maud visited prisons in different American cities. The prison in Dannemora (New York) was one of them. It was a prison for hardened criminals who were considered incorrigible. M.Booth was very surprised when 87 hopeless criminals came to the meeting with her and listened carefully to her instructions, begging God to help in their correction. Moreover, during that visit Maud received cash donations – $50 from prison officers and $100 from prisoners. These money helped to open the first refuge for the descharged prisoners. Soon such shelters were based in San Francisco, Chicago, New Orleans, Hampton and other places [4].

The living in a shelter was like the living in a hostel. In the big house there were bedrooms, living-rooms. Shelter's residents had to take part in cooking, cleaning, washing and other household affairs, and they also continued to follow the instructions of the Day Book. Maud's aim was to prepare residents for an independent successful functioning outside a prison or an asylum [2, p.641].

Maud tried to implement elements of therapies by holiday into her activity. Prisoners did not like the holidays because they could not celebrate them with their families. Therefore Maud spent Christmas 1896, attending chambers in Sing Sing. And on the next Easter she even took a little daughter Theodora who was singing for criminals. Examples of such altruism were evaluated by prisoners. They called Maud «little Mother» and she called them «my boys».

The philanthropist also actively helped the prisoners' families. Basically it was humanitarian aid with clothes, food. She provided children of prisoners with everything necessary for school. During the holidays she tried to organize festive meals, to give gifts to children. For example, she presented a doll for the girl, who had never had it [2, p. 640].

The activities of the Volunteer Prison League developed rapidly. If during the first year of the league's functioning, there were its branches in seven prisons, in 1912 they were already in 28 penitentiaries. Statistics show that the number of League's members in 1903 amounted to 14,000, and in 1912 – to 60,000 men. 7,500 men passed through the four Hope homes [4]. These figures are the indicators of the effectiveness of the League's activities. Its significant achievement was the fact that 60-76% of former prisoners chose the path of honest life and did not return to criminal activity [4].

Conclusions and prospects for further research. Thus, the noble women's activities, described in the article, began with directly alleviating the situation of prisoners, caring for their education, religious influence on morality, an employment. Almost in parallel or later they realized the necessity of helping those who were out of prison. M.Booth carried the most purposeful activity for the discharged in Hope Halls. Those women's great desire, strong faith, a support from the like-minded people gave great positive results. The materials of the article can be used for teaching students the relevant disciplines such as History of social work, Social work with different groups of clients, in building the theoretical and practical foundations of modern patronage. It is necessary to continue the study of pioneering of charity prison activities and of the process of postpenitentiary patronage's organization as a whole.

References

1. Люблинский П.И. Современное состояние и задачи обществ патроната / П.И.Люблинский // На смену старого права. – Петроград, 1915. – 440 с.
2. Пушкина В. Как быть по выходе из тюрьмы / В.Пушкина // Тюремный вестник. – 1911. – №5. – С.637–641.
3. Booth M.B. After prison what? – New York: F.N.Revell, 1903. – 290 p.
4. Maud and Ballington Booth. The Founding of Volunteers of America. The Seeds of Change 1890-1935 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.human-spirit-initiative.org
5. Richards L.E. Elizabeth Fry. The angel of the prison. – New-York, London D.Appleton and Company, 1916. – 206 p.
6. Wakeford Constance. Prisoner's Friends. John Howard, Elizabeth Fry and Sarah Martin. – London: The Swarthmore press LTD, 1900. – 155 p.

Стаття надійшла до редакції 03.05.2016 р.

Стремецкая Виктория
кандидат исторических наук, доцент
кафедра социальной работы
Николаевский национальный университет им.В.А.Сухомлинского
Николаев, Украина

ТЮРЕМНАЯ И ПОСТПЕНИТЕНЦИАРНАЯ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ ЖЕНЩИН В XIX - НАЧАЛЕ XX ВВ.

Целью статьи является анализ деятельности женщин, которые считаются родоначальницами тюремной и посттюремнои благотворительности. С помощью биографического, сравнительно-исторического, проблемно-хронологического и других методов освещается деятельность С.Мартин, Е.Фрай, М.Бут. Было выяснено, что эти женщины пытались дать заключенным элементы образования, организовать их занятость, повлиять на их нравственность. Они также пришли к осознанию необходимости помощи тем, кто выходил из тюрем, для чего по инициативе М.Бут были созданы так называемые «дома надежды». Материал статьи может быть использован при преподавании соответствующих дисциплин студентам, разработке теоретических и практических основ патронажа освобожденных.

Ключевые слова: заключенный, освобожденный, тюрьма, тюремная благотворительность, постпенитенциарного патронат, дома надежды, тюремная лига.

Стремецька Вікторія Олександрівна
кандидат історичних наук, доцент
кафедра соціальної роботи
Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського
м.Миколаїв, Україна

ТЮРЕМНА ТА ПОСТПЕНІТЕНЦІАРНА БЛАГОДІЙНІСТЬ ЖІНОК У XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.

Метою статті є аналіз діяльності жінок, які вважаються родоначальницями тюремної і посттюремної благодійності. За допомогою біографічного, порівняльно-історичного, проблемно-хронологічного та інших методів висвітлюється діяльність С.Мартін, Е.Фрай, М.Бут. Було з'ясовано, що ці жінки робили спроби дати ув'язненим елементи освіти, організувати їх зайнятість, вплинути на їх моральність. Вони також прийшли до усвідомлення необхідності допомоги тим, хто виходив з в'язниць, для чого з ініціативи М.Бут були створені так звані «будинки надії". Матеріал статті може бути використаний при викладанні відповідних дисциплін студентам, розробці теоретичних та практичних засад патронажу звільнених.

Ключові слова: ув'язнений, звільнений, в'язниця, тюремна благодійність, постпенітенціарний патронат, будинки надії, тюремна ліга.

УДК: 371(437): 81`246.3

Талалай Юлія Олегівна
аспірант
кафедра романських мов і компаративістики
Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, м.Дрогобич, Україна

МОВНА ОСВІТА В АВСТРІЇ: ПРОПАГАНДА МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ

В статті схарактеризовано аналіз системи мовної політики в Австрії, спрямованої на пропаганду мультилінгвізму; здійснено аналіз дослідження явища "мультилінгвізму" австрійськими науковцями; подано дефініцію терміна "мультилінгвізм"; окреслено поняття" соціальний/колективний мультилінгвізм" та "індивідуальний мультилінгвізм"; виокремлено поняття "рідна мова", "мова (мови) навчання" та "друга іноземна мова".

Ключові слова: мовна політика, пропаганда мультилінгвізму, соціальний/колективний мультилінгвізм, індивідуальний мультилінгвізм, рідна мова, мова навчання, друга іноземна мова.

Вступ. Знання іноземних мов у сучасному глобалізованому світі є важливою та необхідною умовою взаємного співіснування та спілкування. Найвищі Європейські інститути такі як: Рада Європи та Європейська Комісія, визнали та підтримали потребу вивчення іноземних мов. Мультилінгвізм виступає не лише ключовим компонентом європейської ідентичності, а й освітніми цілями європейських шкіл. У березні 2002 року на засіданні країн-членів Європейського Союзу в Барселоні, глави держав і урядів дійшли до спільного висновку, зазначивши наступне: "Діти починаючи з раннього віку повинні вивчати, принаймні дві іноземні мови" [1].

Німецький дослідник К. Гнутсман у своїй праці "Багатомовність у фокусі" зазначає: "Загальна згода навчання об'єктивної багатомовності й дослідження мов, ймовірно, буде одностайною, тому залишається багато запитань щодо теоретичної концепції, а також можливості, особливо в повсякденній практиці викладання мови" [2, с. 51].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні та зарубіжні науковці досліджували питання білінгвізму та мультилінгвізму: І. Білецька [3], Т. В. Боднарчук [4; 5], А. В. Бузовський [6], Т. М. Бурда [7], М. П. Винарчик [8], Л. С. Зайцева [9]. Австрійські науковці Г. Крум [10], К.-Б. Бекман [11], Х. Крайст [12] роблять спроби дослідити питання мультилінгвізму, мовного розмаїття. Г. Райх описує загальну концепцію мовної освіти [13].

Мета статті – схарактеризувати мовну освіту в Австрії, спрямовану на мультилінгвізм. Поставлена мета вимагає виконання таких **завдань:** 1. Дати визначення поняття "мультилінгвізм". 2. Здійснити аналіз досліджень явища мультилінгвізму австрійськими науковцями.

Виклад основного матеріалу. Австрійський науковець К.-Б. Бекман у своїй праці "Мови в освітній програмі замість німецької як другої мови" виокремлює термін "мовне розмаїття" [11, с.16]. Під терміном "мовне розмаїття" науковець розуміє функціонування німецької мови як першої, рідної мови для учнів у школах Австрії, а також другої, третьої і т. д. мови для учнів-імігрантів. К. Б. Бекман виокремлює терміни "стандартна мова", "державна мова", "освітня мова", "національна мова", "офіційна мова".

У проекті Європейського центру сучасних мов Ради Європи у м. Грац (Австрія) подано дефініцію терміна "мова (мови) навчання". Цією мовою може бути рідна мова, німецька для корінних австрійців; мова (мови) навчання може бути другою мовою для дітей, які належать до етнічних меншин в Австрії та іноземною мовою для дітей імігрантів [13].

Науковцями з Австрії здійснюються дослідження з метою надання наукового підґрунтя, закріплення терміна "мультилінгвізм" в навчальних програмах. У праці австрійського дослідника Г. Крума "Викладання мови і навчальний процес для багатомовних людей" [10, с. 33] схарактеризовано сукупність шкільних та позашкільних навчальних процесів, під час яких функціонують дві і більше мов. На думку автора, діти і підлітки значно краще використовують позакласні можливості для вивчення мови за допомогою засобів масової інформації.

Австрійський науковець Г. Райх описує загальну концепцію мовної освіти: "Слід розуміти політичну зорієнтованість в галузі освіти, що враховує зміну ситуації мовного сьогодення і передбачуваної динаміки щодо відповідності з основною політичною метою і як у будь-якому освітньому проекті – намагається збалансувати інтереси окремих осіб та інтереси суспільства" [13, с.65]. Дослідник вказує на зміни як у функції, так і у понятті, як національної або рідної мови, з урахуванням реальної ситуації, в якій рідна мова і універсальна мова функціонують в навчальних закладах та під час дозвілля [13, с.65]. На думку Г. Райха "Навчання різних мов має когнітивний зміст, тобто не має необхідності в повторній компіляції для кожної мови" [15, с.71]. Йдеться про поєднання граматичних та семантичних понять, навчання і розвитку стратегії, порівняльних та історичних елементів мови. На думку автора, граматичні та семантичні поняття можуть бути пов'язані разом з основними поняттями соціології мови та психології мови в спеціалізовану «мову», яку можна розглядати в якості об'єднуючої дисципліни мовної освіти, від початкової до середньої освіти [13, с.71].

Дослідження вивчення другої мови, яке розвинулось тільки у 70-х роках XX століття, спростувало побоювання шкідливості білінгвізму та мультилінгвізму і за сприятливих умов підкреслило легкість опанування двох або більше мов у ранньому віці. Підходи, що моделює мультилінгвізм, розглядає білінгвізм та мультилінгвізм під концептуальним підходом моделі мультиконцепцій В. Кука, що означає знання двох і більше мов однією особою [14]. Теоретичне дослідження мови [15] доводить, що закономірнос-

© Талалай Ю.О.

ті навчання другої і третьої мови відрізняються від засвоєння першої мови. Слід розрізняти соціальний/ колективний мультилінгвізм та індивідуальний мультилінгвізм. Мультилінгвізм – це здатність людини використовувати декілька мов, а також співіснувати з різними мовними спільнотами в одній географічній області [16]. На думку Х. Крайст, лише двомовність має перевагу у мовній моделі L1 + лінгва франка [12]. Міжмовний мультилінгвізм відіграє певну роль в шкільному контексті. Досвідчені носії мови володіють різними варіантами мов, особливо в німецькомовних країнах і міжмовний мультилінгвізм відіграє певну роль в шкільному контексті. Мовні варіації, в межах численного стандарту німецької мови, складаються з трьох варіантів, наприклад: німецької літературної мови в Швейцарії, німецької мови в Австрії та німецької мови в Федеративній Республіці Німеччина. Найважливішою кількісною формою функціонування мультилінгвізму в австрійських школах є урок іноземної мови. На думку дослідників (Г. Крум, Г. Райх), викладання іноземних мов в Австрії недостатньо диверсифіковане. В Австрії офіційно визнані шість автохтонних мовних меншин, яким створені сприятливі умови для безперервної двомовної освіти у школах. До цих меншин належать: хорватська меншина в Бургенланді, словенська меншина в Карінтії й Штирії, угорська меншина в Бургенланді й Відні, чеська меншина у Відні, словацька меншина у Відні та меншина ромів у Бургенланді.

Англійська мова займає домінуюче положення в шкільній програмі вивчення іноземних мов учнями старших класів в Австрії та в реалізації цілей (L1 + L2) в процесі обов'язкової освіти. Згідно з даними "Австрійського Центру Мовної Компетенції" в 2004 – 2005 роках у початкових школах Австрії 92, 85% учнів вивчали лише одну іноземну мову (англійську мова), в молодших класах середньої школи – 89, 81%, у старших класах середньої школи – 59,6 % [17]. І більше 90% навчання обмежується англійською мовою. Однією з причин є, звичайно, той факт, що навчальний план, за винятком гімназій, передбачає вивчення лише однієї обов'язкової іноземної мови в середніх спеціальних навчальних закладах, починаючи з 7-ого класу, учні гімназій вивчають другу іноземну мову. Очевидно, що батьки та учні обирають англійську як першу іноземну мову. Лише в деяких навчальних закладах вивчається французька мова, як перша іноземна мова. Крім того, в австрійських середніх школах вивчення латинської мови продовжує відігравати значну роль, адже, знання латинської мови необхідне для продовження навчання в університетах.

Висновки. Загальна концепція мовної освіти в Австрії полягає в пропаганді мультилінгвізму. Враховуючи суспільну взаємопов'язаність мов та процесу навчання іноземних мов, усе зводиться до переорієнтації навчання іноземних мов в умовах мультилінгвізму. Окрім збереження існуючих навчальних програм, слід також розвивати мовну різноманітність та розширювати вивчення другої, третьої іноземних мов у середніх навчальних закладах Австрії.

Список використаної літератури

1. Europäische Kommission, Mehrsprachigkeit. Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Mitteilung der Kommission vom 18.9.2008. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_cs.pdf. – Загол. з екрану. – Мова нім.
2. Gnutzmann C. Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue" kommunikative Kompetenz? / C. Gnutzmann. – In: Bausch Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen. Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. – 2004. – S. 45-54.
3. Білецька І. Двомовна освіта та її функціонування у США / І. Білецька // Молодь і ринок. – 2014. – № 2. – С. 104-107.
4. Боднарчук Т.В. Моделі білінгвальної освіти у досвіді діяльності сучасної школи / Т.В.Боднарчук // Вісник Львівського національного університету І.Франка. Серія педагогічна. – Львів, 2007. – Вип. 22. – С.212-219
5. Боднарчук Т.В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тетяна Вікторівна Боднарчук; Хмельницький, 2012. – 20 с.
6. Бузовський А.В. Двомовна освіта в школах США та Європи / А.В.Бузовський // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 9. – С. 92-104.
7. Бурда Т.М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму: молодіжне середовище Києва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 / Тетяна Михайлівна Бурда; КНУ Т. Шевченка. – К., 2002. – 22 с.
8. Винарчик М.П. Полікультурне виховання у контексті білінгвальної освіти / М.П.Винарчик // Людинознавчі студії. Зб. Наук. Праць. – Випуск 19 / Редкол. Т. Біленко (головний редактор), М.Чепіль та ін. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – С. 104-113.
3. Зайцева Л. С. Білінгвізм як мовне та соціальне явище / Л.С.Зайцева [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Philologia/59619.doc.htm>. – Загол. З екрану. – Мова укр.
9. Krumm H.-J. Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen/ H.-J. Krumm. – In: . B. Hufeisen, M. Lutjeharms (eds): Gesamtsprachencurriculum – Integriete Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Űberlegungen und Beispiele der Umsetzung. – 2005. – S.27-36
10. Boeckmann K.-B. Sprachen der Bildung statt 'Deutsch als Zweitsprache'/ K.B.Boeckmann // ÖdaF-Mitteilungen. – 2009. – № 2. – S.16-28
11. Christ H. Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000 / H.Christ // Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. – Tübingen, 1991. – S.26.
12. Reich H. Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung / H.Reich // ÖSZ / BMUKK (Hrsg.): Sprachenkonferenz 2008: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich. Konferenzbericht. – ÖSZ: Fokus 8. – Graz, 2009. – S.61-70
13. Cook V. Evidence for multi-competence / V.Cook // Language Learning, 1992. – № 42/4. – P.557-591
14. Hufeisen B. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch / B. Hufeisen, G. Neuner. – Strasbourg, 2003. – S.13-34

4. Europäische Kommission, Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. – Brüssel,2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_de.htm. – Загол. з екрану. – Мова нім.
5. ÖSZ = Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum. Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005. – Graz., 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://www.linz.at/images/Mehrsprachigkeit-AUTundEU_Dr.Wojnesitz_WiKa-OOE_2014.pdf. – Загол. з екрану. – Мова нім.

Стаття надійшла до редакції 27.04.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф. Кемінь В.П.

Талалай Юлия
аспирант
кафедра романской филологии и компаративистики
Дрогобычский государственный университет имени Ивана Франка
Дрогобыч, Украина

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АВСТРИИ: ПРОПАГАНДА МУЛЬТИЛИНГВИЗМА

В статье характеризуется система языковой политики в Австрии, целью которой есть пропаганда мультилингвизма; анализируются исследования явления "мультилингвизм" австрийскими учеными; указано дефиницыю термина "мультилынгвизм", "социальный мультилингвизм", "индивидуальный мультилингвизм"; обозначено понятия "родной язык", "язык обучения", "второй иностранный язык".

Ключевые слова: языковая политика, пропаганда мультилингвизма, социальный мультилингвизм, индивидуальный мультилингвизм, родной язык, язык обучения, второй иностранный язык.

Talalay Yuliya
Postgraduate Student
Department of Romance Languages and Comparative Studies
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

LANGUAGE EDUCATION IN AUSTRIA: PROPAGANDA OF MULTILINGUALISM

In a modern globalized world the knowledge of foreign languages is the paramount and necessary condition for mutual understanding. The goal of the article is to characterize a language education in Austria aimed at multilingualism. The goal of the article requires the fulfillment of certain tasks: 1. To give the definition to "multilingualism". 2. To analyze the researches of the phenomenon of multilingualism by the Austrian scientists. 3. To characterize ethnic minorities in Austria. In the project of The European Centre of Modern Languages (Graz, Austria) the definition to the term "language (languages) of education" is given. The language of education can be a native language – German for the native Austrians; the language (languages) of education – German may be the second language for the ethnic minority groups in Austria and the foreign language for children of immigrants. The scientists from Austria make researches aimed at giving a scientific ground for the term "multilingualism" in educational programmes. A general conception of a language education in Austria consists in the propaganda of multilingualism.

Key words: language education, multilingualism, bilingualism, language diversity, native language, national language, official language, educational language.

УДК 371.3:81373.45

Терещук Віта Григорівна
кандидат педагогічних наук, асистент
кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка, м.Львів, Україна

ВІРТУАЛЬНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: СУТНІСТЬ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЙОГО СТВОРЕННЯ

У статті систематизовано наукові погляди провідних вітчизняних та зарубіжних вчених щодо розуміння сутності поняття "віртуальне навчальне середовище"; виокремлено та проаналізовано основні підходи до трактування зазначеного терміну; розглянуто віртуальну реальність як невід'ємну складову віртуального навчального середовища; охарактеризовано властивості віртуального навчального середовища; визначено психолого-педагогічні передумови створення та функціонування віртуального навчального середовища.

Ключові слова: віртуальне навчальне середовище, віртуальна реальність, імерсивність, іншомовна підготовка, психолого-педагогічні передумови.

Вступ. Націленість освітньої програми на задоволення світових вимог ринку праці та на переорієнтацію діяльності студентів з пасивно-пізнавальної в професійно-практичну неабияк актуалізує потребу в пошуках новітніх підходів до організації іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Для вирішення цього завдання пріоритетного значення набуває віртуальне навчальне середовище (ВНС), зростаючий методичний потенціал якого детермінує необхідність використання ВНС у процесі навчання іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття віртуальне навчальне середовище підлягає великій кількості трактувань, витоками яких є засади психології, методики викладання, комп'ютерної інженерії, тощо.

Загалом, чимало учених-методистів ототожнюють ВНС з комп'ютерним та телекомунікаційним середовищем, в основі якого закладені цілі освітнього характеру (М. Вайндорф-Сисоєва, В. Кухаренко, В. Шитова, С. Хапаєва, М. Євдокімова, Г. Матіко, Р. Гуревич, О. Шестопал, О. Самойленко, C. Aldrich, D. Crookall, P. Torres, R. Marriott, E. Irala, A. Ramos, Y. Nishina, M. Plana). Зокрема, науковці розцінюють ВНС як допоміжну програмну систему для створення віртуальних навчальних закладів та функціонування дистанційного навчання (В. Кухаренко, В. Любченко, П. Царевский, С. Лисенко, О. Горбачов, В. Штанько, A. Okada, H. Jarvis та ін.); як інтерактивне 3D-змодельоване середовище, спрямоване на проведення професійно-орієнтованого тренування (Е. Сарафанюк); як програмну систему, розроблену для надання викладачам допомоги в організації та управлінні навчальним курсом (E. Irala, P. Torres); як віртуальну реальність, що створюється технічними засобами: гіпертекстові сторінки, електронна пошта, групи новин, чат, аудіо- та відео-конференції (В. Кухаренко), тощо.

Незважаючи на значну кількість тлумачень поняття "віртуальне навчальне середовище", в науковій літературі не представлено розгорнутого визначення зазначеного терміну, яке б цілісно та системно характеризувало ВНС у контексті іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Окрім того, недостатньо вивченим залишається питання створення ВНС для вивчення іноземної мови та забезпечення функціонування даного середовища.

Таким чином, зростаючі вимоги до рівня іншомовної підготовки майбутніх фахівців – з одного боку, та відсутність належного дидактико-методичного супроводу, здатного підвищити у студентів наявний рівень володіння іноземною мовою – з іншого, посилює потребу в створенні ВНС, спроможного забезпечити інтенсифікацію навчального процесу.

Мета статті – дослідити сутність поняття "віртуальне навчальне середовище" у контексті іншомовної підготовки студентів ВНЗ та визначити психолого-педагогічні умови створення ВНС.

Для досягнення цієї мети визначено такі **завдання**:

- проаналізувати існуючі визначення понять "віртуальне середовище", "віртуальна реальність", "навчальне середовище";
- виокремити та охарактеризувати основні властивості ВНС;
- розкрити сутність поняття "віртуальне навчальне середовище"
- виокремити психолого-педагогічні умови необхідні для появи ВНС.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі поняття «віртуальне навчальне середовище» висвітлюють з двох позицій: з позиції комп'ютерної інженерії, ВНС є виключно комп'ютерно-опосередкованим середовищем, можливість існування якого забезпечується технічними засобами та телекомунікаційними мережами. З позиції психології, ВНС – це середовище, що генерується психікою людини і має чуттєво-образну природу. Хоча вищезазначені підходи до трактування вносять ясність в розуміння поняття "віртуальне навчальне середовище", все ж його вичерпне розкриття є можливим лише після визначення терміну "віртуальна реальність" (ВР), що складає саму сутність ВНС.

Розрізняють комп'ютерну та психологічну "віртуальну реальність". Комп'ютерну віртуальну реальність характеризують як "інтерактивне середовище з графічними, акустичними, пластичними та іншими властивостями, в яке користувач занурюються в ролі глядача або творця" [1, с.35]; як "комп'ютерну технологію, продуктом якої є інтерактивне аудіовізуальне середовище, що має високий рівень психологічної ймовірності" [2, с.46]; як "нову сходинку в створен-

© Терещук В.Г.

ні ілюзії реальності, в якій користувач може активно взаємодіяти з середовищем, знаходячись всередині нього" [2, с.43]; як комп'ютерну трьохвимірну, мультисенсорну, інтерактивну симуляцію, яку користувач неначе проживає та в якій діє, перебуваючи ззовні [3, с.386].

Згідно із класифікацією М. Євдокімової, складовими комп'ютерної віртуальної реальності є текстова, мультимедійна, сенсорно-занурювальна ВР [4, с. 54]. Текстова ВР представляє мережеве середовище, в якому учасники взаємодіють між собою друкуючи один одному повідомлення. Мультимедійна ВР передбачає використання трьохвимірних образів, але виключає можливість відчуття фізичної присутності. Сенсорно-занурювальна ВР забезпечує занурення в штучно-створене середовище, що відбувається на когнітивному (застосування когнітивних засобів) та моторно-поведінковому рівні (застосування апаратних засобів).

Поняття ВР набуло розповсюдженості і в галузі психологічної науки та трактується як "реальність, породжена психікою людини" [5, с.418]. Відомий психолог М. Носов вводить поняття "само образ", під яким має на увазі "психічне табло, на якому відображуються психічні процеси людини". Згідно його теорії, якщо певний образ (зовнішній об'єкт) здійснює вплив на психіку людини, викликаючи певні відчуття в самообразі, то ці відчуття є віртуальними. М. Носов наводить приклад замилування образом (квіткою, людиною і т.п.), що спричиняє появу в самообразі певних відчуттів (наприклад відчуття захвату), які він називає віртуальними [6, с.29]. В результаті ми можемо зробити висновок, що умовою появи психологічної віртуальної реальності є подача зовнішніх образів таким чином, щоб вони викликали віртуальні переживання в самообразі людини.

Розгляд поняття віртуальної реальності з точки зору комп'ютерної інженерії та психології дає нам підстави стверджувати, що функціональна спрямованість обох типів ВР полягає у їхній здатності занурювати людину в штучно створене середовище, змусити переживати певні відчуття, сприймати змодельовані події як такі, що відбуваються в дійсності.

До ключових властивостей ВР, відповідно і ВНС, відносять:

- імерсивність
- інтерактивність (активна взаємодія користувача із штучним середовищем);
- динамічність (швидка зміна подій);
- уявність;
- відчуття присутності (переживання ідентичних реальності відчуттів);
- континуальність (можливість нескінченної репрезентації);
- темпоральність та каузальність (обертовий час; активізація причинно-наслідкових зв'язків: наприклад, наявність мультимедійного супроводу відповідей дає змогу студенту спостерігати та осмислювати наслідки своїх дій та рішень, переживати їх як реальні, прогнозувати можливий розвиток подій) [2, с.46-47].

Ключовою та універсальною властивістю, яка лягла в основу нашого дослідження, є імерсивність, тобто властивість занурювати користувача в певне середовище. М. Евдокимова зазначає, що чуттєвообразна природа віртуальної реальності надає можливість "сенсорного та психічного занурення, що створює ефект когнітивної присутності" [4, с.54]. Е.Сарафанюк, говорячи про "ефект занурення", притаманний віртуальній реальності, має на увазі зміщення ролі користувача із зовнішнього спостерігача на активного учасника [2, с.43]. Підсиленням цієї думки слугує твердження О. Палія, що "якщо студенти не будуть "втягнуті" у активну діяльність, то будь-який змістовий матеріал викличе в них лише споглядальну зацікавленість" [7, с.35]. Зарубіжні вчені розуміють імерсивність як суб'єктне відчуття користувачем присутності/ участі у подіях, що відбуваються у симульованому світі [8, с.194]. D. Loader доводить, що ефект занурення виникає у тому випадку, коли студент, знаходячись у віртуальному середовищі, має можливість ініціювати певні дії, що нестимуть наслідки єдині у своєму роді та відзначатимуться персональністю/індивідуальністю [9, с. 23].

В свою чергу, ми вважаємо, що студент, виступаючи в ролі діяча, а не спостерігача, психологічно переживає представлену дійсність як особисту, а отже сприймає її як реальну. Звідси, можна зробити висновок, що явище занурення в навчальне середовище відбувається у випадку навчальної активності студентів, зокрема шляхом задіювання їх у виконанні такого роду навчальних завдань, що вимагають самостійності у реалізації дій та мисленнєвих операцій, творчості у втіленні навчальних задумів та особистісної співучасті у розв'язанні питань проблемного характеру.

Проаналізувавши віртуальну реальність як сутність віртуального навчального середовища, слід зупинитись на розумінні власне поняття "навчальне середовище". Загалом, навчальне середовище трактують як спеціально організований простір, що забезпечує навчальний процес. Дане поняття набуває нового значення після введення в його змістову площину терміну "імерсія" (занурення). Наділення навчального середовища такою ознакою як імерсивність забезпечує трансформацію середовища із просто навчального у віртуальне навчальне. Таким чином, в контексті нашого дослідження, ВНС – це спеціально організоване імерсивне навчальне середовище, що характеризується наближеністю до реальності, психологічною достовірністю сприйняття та спрямованістю на досягнення навчальних цілей. При цьому, під ВНС ми вважаємо будь-яке навчальне середовище (не лише комп'ютерно-опосередковане), що має здатність занурити студента у навчальну діяльність.

Керуючись аналізом сутності поняття "імерсії" як визначальної ознаки ВНС та ряду наукових джерел, ми визначили психолого-педагогічні умови створення ВНС в процесі іншомовної підготовки:

- навчання іноземної мови на засадах міжпредметної координації;
- суб'єктне засвоєння та використання іншомовних одиниць;
- забезпечення полімодальності (багатоканальності) сприйняття іншомовного матеріалу;
- забезпечення автентичності навчальних матеріалів.

Навчання англомовної лексики на засадах міжпредметної координації. Формування іншомовної комунікативної компетенції у психологічно

достовірному (імерсивному) середовищі передбачає орієнтацію навчальної діяльності студентів на використання набутих та здобуття нових знань з фахових дисциплін. Згідно з І. Липською, іншомовне спілкування "тільки тоді стає реальним і повноцінним, коли комуніканти зосередженні на предметному змісті мови, а її форма взагалі не усвідомлюється ними, або знаходиться на периферії свідомості" [10, с.9]. Оскільки під час вирішення професійних завдань у студента виникає стійке прагнення задовольнити пізнавальний інтерес передусім у предметній галузі, то іншомовна одиниця, не будучи центральним об'єктом його уваги, функціонує як засіб досягнення кінцевої цілі. Відповідно, засвоєння іноземної мови характеризується частковою усвідомленістю, що, на наш погляд, і забезпечує імерсивність навчального процесу.

Суб'єктне засвоєння та використання іншомовних одиниць.

В контексті нашого дослідження суб'єктне оволодіння іноземною мовою полягає у суб'єктній семантизації іншомовних одиниць та у активізації професійних знань і особистісних установок студента під час відтворення ним нових іншомовних знань. На основі аналізу теоретичних положень науковців (W. Sherman, A. Craig, R. Shumaker, R. Utley), ми зробили висновок, що суб'єктна семантизація іншомовної одиниці полягає у представленні цієї одиниці від першої або другої особи. Окрім того, важливим є також залучення студента до здійснення певної діяльності, конструювання певного виміру, що розкриває значення нових іншомовних одиниць, забезпечує їх сприйняття з позиції першої особи та, у такий спосіб, занурює студента у навчальне середовище.

Для прикладу наведемо презентацію іншомовної одиниці "fire suppression", семантизацію якої можна організувати за допомогою відеофрагменту, що ілюструє гасіння пожежі від першої особи, що, таким чином, дає можливість студенту взяти на себе роль пожежника, а отже сприйняти нову іншомовну одиницю "fire suppression" з позиції власного "я" в умовах здійснення професійної діяльності.

Разом з тим, імерсивний характер використання студентами іншомовних одиниць в процесі висловлювання можна забезпечити завдяки апелюванню до їх особистісного досвіду, активізації професійних знань, зверненню до їх внутрішніх установок, життєвих позицій, тощо.

Забезпечення полімодальності (багатоканальності) сприйняття іншомовного матеріалу. Зміст поняття полімодальності полягає в "органічній єдності даних, що одержуються від органів чуття різної модальності" [11, с.5]. Можливість виникнення занурювального ефекту у випадку паралельного впливу на декілька аналізаторів студента (полімодальне сприйняття) висвітлено у дослідженнях Р. Гуревича і О. Шестопалової, О. Палія, Г. Чередниченко, Л.Шапран, Л.Куниця, G. Ghinea та інших науковців.

До основних генеративних засобів багатоканального середовища належать текст, зображення, звук та відео. О. Палій, аналізуючи методичну цінність використання відеофільмів у процесі навчання виявив, що завдяки фотографічній точності відтворення предметів на екрані, студенти сприймають відеофрагмент не як сурогат дійсності, а як саму дійсність, що перетворює їх у співучасників екранних сюжетів [7, с.61]. Деякі методисти відзначають здатність відеоінформації створювати ефект занурення завдяки образній та емоційній подачі матеріалу [12, с.189].

Зарубіжні вчені вважають, що полімодальність, "вводячи в оману" сенсорну систему людини, створює сенсорну ілюзію перебування у безопосередкованому середовищі [237, с.23]. При цьому простежується залежність рівня зануреності суб'єкта в певне середовище від кількості каналів сприйняття на які здійснюється вплив: чим більш "сенсорно-різнорідною" є представлена інформація, тим більш глибокою є імерсія [13, с.480].

Таким чином, інтегроване поєднання слухових, зорових та інших модальностей сприйняття в процесі навчання іноземної мови наближає студента до тієї відтворюваної дійсності, що передає значення іншомовного матеріалу та демонструє його вживання.

Забезпечення автентичності навчальних матеріалів. Імерсивне, тобто найбільш реалістичне сприйняття іншомовних одиниць відбувається у випадку представлення їх через автентичний матеріал. Автентичним називають текст, що є реальним продуктом носіїв мови, характеризується передусім природністю лексичного наповнення, граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів [5, с. 27]. Джерелом автентичних матеріалів можуть бути газети, журнали, довідники, брошури, телепрограми, радіопрограми, відеофрагменти, лекції, промови, пісні, тощо. Усі перераховані матеріали, що використовуються в навчальних цілях та при цьому зберігають свою автентичність, набувають такої ознаки як "високий рівень авторитетності", що сприяє появі у студентів значного рівня довіри до представленої інформації [12, с.189]. Такого роду властивість автентичних матеріалів є, на нашу думку, ще одним фактором створення у тих, хто навчається, відчуття зануреності у певне навчальне середовище.

Логічно припустити, що ймовірність занурення студента у ВНС підвищується у випадку вживання засвоєних іншомовних одиниць в автентичних комунікативних ситуаціях. В такому контексті слово "автентичний" передбачає не повне відтворення реальності, а лише основних притаманних їй характеристик, які мають значення в заданій комунікативній ситуації [14, с.109].

Відповідно до нашої інтерпретації зарубіжної моделі автентичності, імерсивність автентичних комунікативних ситуацій забезпечується завдяки збереженню зовнішньої (external), внутрішньої (internal) та дидактичної (didactical) автентичності [14, с.111]. Зовнішня автентичність полягає у схожості навчальних комунікативних ситуацій із комунікативними ситуаціями, що можуть відбуватись в реальності. Такі ситуації відображають набір конкретних іншомовних одиниць, вживання яких продиктовано ситуацією спілкування, що виникала в дійсності. Внутрішня автентичність передбачає смислову логічність та послідовність висловлювань комунікантів. Для прикладу, якщо змістове наповнення реактивної репліки одного студента на попередню репліку іншого студента не відповідатиме законам логічності та послідовності, то у обох зникне відчуття зануреності. Дидактична автентичність пов'язана із можливістю "привласнення", іншими словами коли студент пропонує власні

шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми в процесі спілкування, а не користується готовими варіантами відповідей, він у такий спосіб "привласнює" значення представленої ситуації [14, с.111-112].

Висновки. Таким чином, проаналізувавши ряд запропонованих вченими тлумачень поняття "віртуальне навчальне середовище", ми розглядаємо ВНС як імерсивне, спеціально організоване навчальне середовище, що відзначається наближеністю до реальності, психологічною достовірністю сприйняття та спрямованістю на досягнення навчальних цілей. При цьому, будь яке навчальне середовище (як комп'ютерно-опосередковане, так і текстове), яке характеризується імерсивністю, можна вважати віртуальним. Психолого-педагогічними умовами створення та функціонування ВНС є навчання іноземної мови на засадах міжпредметної координації; суб'єктне засвоєння та використання іншомовних одиниць; забезпечення полімодальності сприйняття іншомовного матеріалу; забезпечення автентичності навчальних матеріалів.

З'ясування сутності поняття ВНС та можливостей його створення під час навчального процесу, може слугувати платформою для розробки навчально-методичного комплексу, що є перспективою подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Евдокимова М.Г. Особенность профессиональной коммуникации в виртуальной среде / М.Г.Евдокимова // Образование и виртуальность – 2006 : сборник научных трудов 10-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под общ. ред. В.А.Гребенюка, Д.Р.Киншука, В.В.Семенца. – Харьков ; Ялта, 2006. – С.34-41.
2. Сарафанюк Е. І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Сарафанюк Едуард Іванович. – Одеса, 2005. – 221 с.
3. Collins J.W. III The greenwood dictionary of education / J.W.Collins III, N.P.O'Brien. – London : Greenwood press, 2003. – 431 p.
4. Евдокимова М.Г. Концептуальные основы педагогики виртуальных микромиров / М.Г. Евдокимова // Образование и виртуальность – 2000: сборник научных трудов 4-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под. общ. ред. В.А.Гребенюка, В.В.Семенца. – Харьков ; Севастополь, 2000. – С. 51–55.
5. Носов Н.А. Виртуальная психология / Н.А.Носов. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
6. Носов Н.А. Образование и виртуальная реальность / Н.А.Носов // Образование и виртуальность – 2000: сборник научных трудов 4-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под. общ. ред. В.А.Гребенюка, В.В.Семенца. – Харьков; Севастополь, 2000. – С.24-30
7. Палій О.А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 «теорія і методика навчання» / Палій Олександр Анатолійович. – К., 2002. – 219 с.
8. Learning and instruction in the digital age / J.Spector, D.Ifenthaler, P.Isias, Kinshuk, D. Sampson. – New York : Springer, 2010. – 404 p.
9. Loader D. Jousting for the new generation. Challenges to contemporary schooling / D. Loader. – Australia : ACER Press, 2007. – 175 p.
10. Липська І.І. Методика формування франкомовної лексичної компетенції продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: романські мови» / І.І.Липська. – К., 2010. – 24 с.
11. Гридчина В.В. Природа образу / В.В.Гридчина // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Серия: Филология. Социальная коммуникация. – Симферополь, 2008. – Том 21 (60), №1. – С.277–284.
12. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей, аспирантов и студентов / [отв. ред. М.К Колкова]. – СПб.: КАРО, 2008. – 224 с.
13. Hansen C.D. The visualization handbook / C.D.Hansen, C.R.Johnson. – USA : Elsevier Academic Press, 2005. – 1042 p.
14. Sustaining TEL: From Innovation to Learning and Practice: 5th European Conference on Technology Enhanced Learning. EC-TEL 2010/ [M.Wolpers, A.Kirschner, M.Scheffel, S.Lindstaedt, V.Dimitrova]. – Barcelona, Spain: Springer, September/ October 2010, Proceedings. – 653 p.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2016 р.

Терещук Вита
кандидат педагогических наук, асистент
кафедры иностранных языков для естественных факультетов
Львовский национальный университет имени Ивана Франка, г.Львов, Украина

ВИРТУАЛЬНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА: СУЩНОСТЬ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЁ СОЗДАНИЯ

В статье систематизировано научные взгляды ведущих отечественных и зарубежных учёных касательно понимания сущности понятия «виртуальная обучающая среда»; выделено и проанализированно основные подходы к трактовке обозначеного термина; рассмотрено виртуальную реальность как неотъемлемую составную виртуальной обучающей среды; охарактеризировано свойства виртуальной обучающей среды; определены психолого-педагогические условия создания и функционирования виртуальной обучающей среды.

Ключевые слова: виртуальная обучающая середа, виртуальная реальность, иммерсивность, иноязычная подготовка, психолого-педагогические условия.

Tereshchuk Vita
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant
Department of Foreign Languages for Natural Sciences
Lviv National University named after Ivan Franko, Lviv, Ukraine

VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT: ESSENCE AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ITS CREATION

The study is aimed at defining the notion "virtual learning environment"; outlining the main characteristics of virtual learning environment; identifying psychological and pedagogical conditions of virtual learning environment creation. Due findings, we define primary characteristics inherent in virtual learning environment: - immersive; - interactive (the user actively interacts with the environment); - dynamic (quick change of events); - imaginary; - iterative (opportunity to "replay" the task); - temporal and causative (time is rotational; relationship of cause and effect is established, e.g.: the availability of the answers that are accompanied by multimedia allows students to observe and comprehend the result of their actions and decisions as well as anticipate possible event development). We are to conclude that virtual learning environment by means of different techniques (influencing emotions, perception channels, etc.) constructs an artificial natural-resembling reality where conscious learning turns into involuntary learning, which is much more efficient. It is relevant to proceed in further studying of the issue from methodological perspectives, namely in data development for the virtual learning environment design.

Key words: virtual learning environment, virtual reality, immersion, foreign-language instruction, psychological and pedagogical conditions of the construction of virtual learning environment.

УДК 378:[658,612:001]

Тимофєєва Оксана Ярославівна
старший викладач
кафедра гуманітарних дисциплін
Дунайський інститут Національного університету
«Одеська морська академія», м.Ізмаїл, Україна

ЗМІСТ І МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті охарактеризовано особливості організації формувального етапу педагогічного експерименту щодо формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, розкрито відповідні педагогічні засоби, методи, організаційні форми, використання яких дозволило моделювати ситуації професійного спрямування, закріплювати у курсантів здобуті вміння і способи належної соціально-комунікативної взаємодії.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, педагогічні умови, експеримент, структурування матеріалу, діалогові технології, майбутні судноводії.

Вступ. Важливість гуманітарної компоненти професійної підготовки майбутніх судноводіїв обумовлена тим, що вони за родом своєї діяльності повинні організовувати діяльність екіпажу, координувати зусилля всього колективу на виконання складних завдань професійної діяльності. Судноводії також мають справу з представниками різних культур та світоглядів. Очевидним на сьогодні стає необхідність організації процесу професійної підготовки майбутніх судноводіїв на соціокультурних засадах, з посиленням уваги до вивчення різних моделей взаємодії, способів трансляції соціокультурного досвіду, стилю соціально-комунікативної діяльності, тобто соціальних та культурних знань, які визначають відносини між людьми та світом. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв з огляду на це стає важливим завданням професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування соціально-комунікативної компетентності неодноразово привертала увагу науковців. У соціології та соціальній філософії (Дж. Локк, Т. Гоббс, Г. В. Ф. Гегель, Е. Дюркгейм, М. Вебер, М. Бердяєв, П. Сорокін, Т. Парсонс) соціально-комунікативну компетентність розглядають як прояв суто людського, як одне з найцінніших соціальних утворень, як базову умову суспільного життя та засіб створення соціальних цінностей. Представники комунікативної філософії (Ю. Хабермас, К.-О. Апель, Х.-Г. Гадамер, К. Черрі та ін.) для налагодження належної соціально-комунікативної взаємодії звертають увагу на важливість нової етики людських відносин (макроетики), орієнтації на універсальні цінності, які б сприяли порозумінню людства.

У педагогіці соціально-комунікативну компетентність трактують як одну з найважливіших, необхідних для життя в соціумі, підкреслюючи, що людина може «відбутися», усвідомити себе лише у постійних контактах з іншими, через толерантне ставлення до інших людей і думок [1; 2; 3]. Так, наприклад, Н. Бібік, О. Діденко, І. Єрмаков, О. Залюбівська, Ж. Делор, Е. Зеєр, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, В. Хутмахер обов'язково виокремлюють соціально-комунікативну компетентність серед інших ключових компетентностей, необхідних для ефективної міжособистісної та внутрішньогрупової взаємодії.

Однак, незважаючи на досить широкий спектр наукових праць щодо вивчення соціально-комунікативної компетентності, аналіз проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв підтвердив необхідність педагогічного експерименту як з огляду на те, що в професійній педагогіці проблему формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв вивчено недостатньо, так і у зв'язку з необхідністю підвищення рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводіїв.

Метою статті є висвітлення особливостей змісту і методики педагогічного експерименту з формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати аналізу наукових праць з проблеми формування соціально-комунікативної компетентності, а також практики викладання гуманітарних дисциплін засвідчили, що для підвищення у майбутніх судноводіїв рівня сформованості зазначеної професійно важливої властивості вагоме значення має впровадження відповідної структурно-функціональної моделі та педагогічних умов.

Для цього на базі Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» (м. Ізмаїл), було організовано дослідно-експериментальну роботу. У педагогічному експерименті взяли участь 326 курсантів, які навчаються за спеціальністю 7.100301 «Судноводіння» напряму підготовки 6.070104 «Морський та річковий транспорт».

При організації експерименту ми врахували такі постійні умови, як однакова кількість занять у групах, однакова успішність курсантів і середній бал атестата. Змінними умовами, які потрібно було перевірити, стали організація навчання на основі розроблених моделі та педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Різниця між експериментальною й контрольною групою полягала в тому, що навчальну роботу в першому випадку було організовано з використ-

© Тимофєєва О.Я.

танням розроблених моделі та педагогічних умов, спеціально підібраного навчально-матеріального забезпечення, дидактичного матеріалу, а в іншому вона була орієнтована на стандартну програму, підручник і традиційні методи навчання. У контрольній групі викладачі не звертали спеціальної уваги на необхідність формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв.

На формувальному етапі експерименту було впроваджено структурно-функціональну модель та педагогічні умови формування соціально-комунікативно компетентності у майбутніх судноводіїв при вивченні таких гуманітарних дисциплін, як «Історія України», «Історія української культури», «Англійська мова» (1 курс), «Філософія», «Етико-релігійна толерантність», «Англійська мова», «Менеджмент морських ресурсів» (2 курс), «Політологія», «Англійська мова за професійним спрямуванням» (3 курс), «Українська мова за професійним спрямуванням», «Англійська мова за професійним спрямуванням», «Ділове листування англійською мовою», «Соціально-психологічні технології» (4 курс).

Слід зазначити, що відповідно до завдань дослідження було розроблено методику впровадження педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. При цьому враховано, що, як зазначають Д. Стеченко і О. Чмир, методика є сукупністю методів, пов'язаних спільністю вирішення окремих проблем. Робоча методика розкриває прийнятий порядок і послідовність дій при проведенні досліджень, виконуючи функцію алгоритму [4, с. 111]. З огляду на це методику експерименту можна трактувати як сукупність розумових і реальних операцій, розташованих у певній послідовності, відповідно до яких можна досягти мети дослідження. В організаційному плані методика є *сукупністю комплексних (системних) педагогічних заходів упливу на курсантів у процесі поетапного формування в них соціально-комунікативної компетентності*.

Складовими методичного забезпечення педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі викладання гуманітарних дисциплін є:

дидактична частина – робоча програма навчальних дисциплін та доповнення щодо її змісту, що визначає зміст діяльності викладачів та характер навчальної діяльності курсантів;

- організаційно-педагогічна частина – система форм, методів і засобів навчальної й діагностичної діяльності викладачів при викладанні гуманітарних дисциплін, що необхідні для формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводіїв;

- професійна частина – система комунікативних завдань, тем для обговорень, бесід та дискусій, рольових ігор, що забезпечують професійну спрямованість навчання та враховують специфіку соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв.

Перший напрям роботи під час формувального етапу експерименту передбачав *структурування змісту гуманітарних дисциплін відповідно до базових ціннісних орієнтацій соціально-комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв*. Для цього ми при виборі змісту гуманітарних дисциплін ураховували вимоги державних стандартів до рівня компетентності судноводія, його пріоритетні характеристики як керівника екіпажу, окресливши необхідні процеси, проблеми, культурно-історичні знання, що мали допомогти виробити в курсантів необхідне ціннісне розуміння спілкування, основні уміння соціально-комунікативної компетентності й набуття досвіду соціально-комунікативної взаємодії. Загалом ми здійснили відповідне конструювання змісту навчання, виділили в змісті гуманітарних дисциплін дидактичні одиниці, що розкривають компоненти соціально-комунікативної компетентності. Ми звертали увагу на всі аспекти змісту, зокрема концепції викладання навчальних дисциплін, навчальні матеріали, завдання для контролю навчальних досягнень.

Насамперед концептуальне значення мало використання потенціалу такої навчальної дисципліни, як «Філософія», так як вона була і є не монологічним, а поліфонічним явищем духовного життя. Ми використовували філософський плюралізм для навчання курсантів різностороннього розуміння світу, розвитку їх спроможності творчо аналізувати складні явища дійсності, нестандартні ситуації і проблеми у суспільному, професійному та особистому житті. Так, наприклад, при вивченні теми № 3 «Суспільство як соціально-практичний засіб буття людини» ми звертали увагу на причини виникнення негативних явищ у суспільстві. Курсанти оцінювали думку Л. Донскіса про причини виникнення ненависті людей один до одного: «Ненависть зникає тоді, коли зустрічаються реальні люди, відкидаючи свої прізвиська чи означення. Вона ховається там, де відбувається зіткнення між пам'яттю, тлумаченнями, оповідями, назвами, суперечливими спогадами і стражданнями, які кожна сторона категорично спростовує…». Для нас важливою була позиція філософа про те, що «довгий і мовчазний погляд знищує нетерпимість. Єдиний дієвий спосіб зберегти ненависть – це фізично ізолювати тих, хто ненавидить, від об'єктів їхньої ненависті, що рано чи пізно виснажить обидві сторони. Таку організовану ненависть чудово розуміли, плекали й використовували тоталітарні режими. Людську індивідуальність знищують нетерпимість і смерть. Нетерпимість – це повитуха смерті… Тільки любов може відновити людську душу, що була поранена чи подрібнена» [5, с. 102–103].

При розгляді теми № 2 «Природа людини та сенс її існування» важливе значення мало вивчення поглядів Г. Сковороди на призначення людини, джерела її щастя та ставлення до світу і людей. Курсанти аналізували його слова про те, що «якщо ж, знехтувавши Божим покликанням, підеш слідом своїх примх і сторонніх порадників, то не забудь навіки попрощатися з усією втіхою, хоч би ти заховався у ріг достатку, і, боячись померти тілом, щохвилини будеш зазнавати душевної смерті. Відібрати в душі споріднену працю – означає позбавити її своєї поживи. Це люта смерть» [6, с. 326–237].

При вивченні теми № 5 «Проблеми і перспективи сучасної цивілізації. Людство перед обличчям глобальних проблем» особливо актуальними стали думки Е. Фромма про розрізнення у житті людини та суспільства поняття «бути» і поняття «мати». Курсанти аналізували слова вченого про те, що «Іс-

тина полягає в тому, що потенційними можливостями людської природи є обидва способи існування – і володіння, й буття; щоправда, біологічна потреба в самозбереженні призводить до того, що принцип володіння набагато частіше переважає; та все ж егоїзмом і лінощами не вичерпується внутрішній світ людини» [7, с. 113], «володіння – це всього лиш одна з можливих життєвих орієнтацій» [7, с. 41]. При розгляді таких аспектів ми звертали увагу на значення неегоїстичного, «неспоживацього» ставлення до світу та людей, підкреслювали пізнавальну цінність міжособистісної зустрічі, визначали необхідні умови для виникнення такої зустрічі, а також характеризували цінності, які проявляються у діалозі як зустрічі. Загалом вивчення філософії у такому аспекті дозволило курсантам, на нашу думку, краще орієнтуватися у світі, розуміти смисли того, що відбувається. Курсанти змогли більш повно осягнути цінності людського життя та самої людини й змоделювати на цій основі найбільш прийнятні типи поведінки людини в складних ситуаціях соціального вибору.

У свою чергу при викладанні «Історії України» та «Історії української культури» було дотримано концептуального положення щодо важливості трактування й оцінки явищ минулого, підбору історичних фактів не з позицій партійно-класового підходу, а насамперед формаційного та цивілізаційного. Зокрема перевагою цивілізаційного підходу став його своєрідний антропоцентризм: тут людина перебуває в центрі уваги як свідомий творець історії. За такого підходу курсанти, як зазначає С. Ганаба, могли збагнути історичні явища минулого у контексті цілісності різноманітних проявів людського буття: «зустрітися» з людиною минулого, пройнятися її турботами, «відчути» її духовно-ціннісний світ, а відтак поглянути на свій сучасний світ іншим поглядом [8, с. 22].

Так, наприклад, при вивченні з навчальної дисципліни «Історія України» теми № 5 «Українські землі у складі Великого князівства Литовського і Речі Посполитої (ІІ пол. XIV – І пол. XVIIст.)» ми звертали увагу на різноманітність інтерпретацій подій та значення перебування України Великого князівства Литовського і Речі Посполитої. Ми аналізували різні аспекти цього явища, насамперед унікальність Литовського князівства в політичній історії Європи, яке кинуло виклик Золотій Орді. Ми аналізували слова Б. Черкаса про те, що секрет унікальності Литовського князівства полягав у тому, що, ставши за своєю сутністю поліетнічним державним утворенням, воно не провокувало переваги якогось одного етносу над іншими. Фактично держава розширювалася за рахунок злиття династій – старої руської Рюриковичів і нової литовської Гедиміновичів. «Ми старини не рушимо й новини не вводимо» – під цим гаслом відбувалося проникнення нової влади на Русь [9, с. 52]. Ми також з курсантами обговорювали значення перебування України у складі Речі Посполитої. Важливим для нас було положення про те, що хоча у політичному плані ці відносини були досить важкими, але у культурному аспекті українці прилучилися до західних традицій самоуправління (магдебурзьке право), що передбачали досить демократичні засади організації відносин людини і суспільства.

Таким чином ми розглядали буття попередніх епох як плюралістичне багатоголосся, аналізуючи співвідношення націоцентричних та загальнолюдських цінностей. Ми звертали увагу як на суспільні процеси, так і на індивідуальний, унікальний світ людини: історичне буття при цьому набувало «людського виміру». Курсанти вчилися бачити та зрозуміти складні переплетіння, зв'язки, взаємовпливи різних культур, розглядати світовий історичний процес як діалог, вміння «почути» голос *Іншого* в культурному просторі епох.

Отже, загалом при конструюванні змісту гуманітарних дисциплін ми звертали увагу на базові ціннісні орієнтації, які визначають стратегію соціально-комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв, насамперед такі, як повага до Іншого, толерантність і терпимість, трактування зустрічі з Іншим як дару, визнання його права на свою думку.

Друга педагогічна умова передбачала *використання діалогічних методів для розвитку в майбутніх судноводіїв навичок міжособистісної взаємодії.* У цьому контексті ми враховували, що найбільш ефективно набути навички соціокультурної взаємодії, зокрема поважати точки зору іншої людини, обґрунтовувати свою точку зору та ін. можна через соціокультурну взаємодію в групі, тобто через групове обговорення (бесіду), дискусію чи диспут, мозковий штурм, колективні рішення та їх оцінку.

По суті, все ділове спілкування судноводія – це насамперед різні варіанти ділової бесіди. Будь-яка професійна ділова бесіда є діалогом (грец. *dialogos* – бесіда, розмова) між партнерами, що мають необхідні повноваження від своїх організацій і фірм для встановлення і підтримання ділових відносин. Саме тому на заняттях з навчальних дисциплін «Англійська мова» та «Англійська мова за професійним спрямуванням» ми звертали увагу на найбільш типові для професійного спілкування судноводія діалоги, зокрема ті, що передбачали запит інформації, доповнення до сказаного, вираження згоди, незгоди, подиву, сумніву, задоволення, незадоволення, акцентування на певному факті, з'ясування деталей, привернення уваги до чого-небудь, обґрунтування оцінки прослуханого, запропонованого, пояснення певних положень, формулювання коротких зауважень та ін. Зокрема це були діалоги «Встановлення контактів з іноземцем», «Розмова в порту», «Інструкція вахтовому», «Повідомлення для лоцмана», «Розмова зі стивідором» та ін. Такі діалоги допомагали розвивати у курсантів навички установлення професійних контактів, ведення ділових бесід. Окрім того, курсанти вчилися уважно вислуховувати один одного, потім точно передати думку іншої сторони. Загалом діалог створював умови для адекватного виконання курсантами комунікативних ролей мовця й слухача.

Важливе значення для відпрацювання навичок ділової взаємодії у майбутніх судноводіїв ми надавали методу дискусій, насамперед при викладанні таких дисциплін, як «Історія України», «Етико-релігійна толерантність», «Соціологія» та «Політологія». Зокрема при вивченні з курсантами теми № 3 «Особистісна толерантність» з навчальної дисципліни «Етико-релігійна толерантність» ми обговорювали проблеми особистісного вимірювання толерантності, що охоплює цінності поваги до людини, цінності прав і свобод людини, цінності відповідальності за власне життя. Ми обговорювали проблему щодо

того, що українці, наприклад, «приречені» бути толерантними у релігійному відношенні з огляду на нашу історію. Курсанти вказували на важливість діалогічного підходу як розуміння природності відмінностей між людьми і готовності поважати ці відмінності.

Загалом такі дискусії дозволяли ознайомлювати курсантів з особливостями українського та західного менталітетів, результативно обговорювати етичні та релігійні питання, актуальні для сучасного суспільства, розширювати у курсантів розуміння філософсько-світоглядних основ морської діяльності. Курсанти вчилися толерантно вирішувати протиріччя та конфлікти, поважати переконання представників інших культур.

Окрім того, великого значення ми надавали комунікативному аспекту ведення діалогу. Ми детально розглядали установки людини діалогічної, «відкритого» типу: бачення співрозмовника як цінності, визнання його неповторності, уваги до нього. Такий співрозмовник ніколи не прагне до комунікативного домінування, не намагається підпорядкувати собі співрозмовника (авторитарна модель, створення ієрархії), не розглядає його як об'єкта, яким можна маніпулювати. Курсанти робили висновок, що різна поведінка двох протилежних типів визначається різною метою спілкування, різними стратегіями бесіди і, відповідно, різними особистісними цінностями: ставлення до життя, людей та світу.

Третя умова передбачала *відпрацювання у майбутніх судноводіїв умінь та навичок прийняття управлінського рішення на основі контекстного навчання.* У цьому випадку відповідно до вимог теорії контекстного навчання на основі аналізу змісту професійної діяльності судноводіїв та програм дисциплін циклу професійної та практичної підготовки «Навігація та лоція», «Практика несення штурманської вахти», «Управління судном», «Охоронні заходи на судні», «Менеджмент морських ресурсів», «Технологія перевезення вантажів» та ін. ми визначили змістові аспекти, що співвідносяться зі сферами соціально-комунікативної діяльності судноводіїв, із навчальними дисциплінами «Англійська мова» та «Англійська мова за професійним спрямуванням». Далі на основі міжпредметних зв'язків спеціальних предметів і дисциплін «Англійська мова» та «Англійська мова за професійним спрямуванням» ми визначили типові, нестандартні й творчі соціально-професійні завдання і проблеми у діяльності судноводія. Ми враховували, що, як зазначає В. Теніщева [10], типове завдання переростає в проблему при будь-якому відхиленні від стандартних умов його вирішення, у тому числі через труднощі мовного характеру. Особливу увагу ми звертали на структурування навчальної інформації, підбір сюжетно-рольового контексту з урахуванням типових ситуацій майбутньої професійної діяльності та спілкування судноводіїв, підготовку відповідного лексичного матеріалу (англомовні тексти, терміни, сленгові вирази) та засобів навчання (аудіовізуальних, зокрема навчально-методичних посібників, та автентичних аудіо і відеоматеріалів).

Серед типових комунікативних ситуацій у професійній сфері спілкування ми виокремили такі:

суднові посади та обов'язки – запит і отримання інформації про функціональні обов'язки членів команди; обговорення норм поведінки в умовах мультинаціонального екіпажу;

безпека на борту судна – надання інструктажів з техніки безпеки, оприлюднення команд та наказів, опис інцидентів, що сталися через недотриманням правил та команд з безпеки діяльності;

охорона судна в порту на та морі – запит і отримання необхідної інформації про рівні охорони у берегових служб та суднових компаній; обговорення заходів у зв'язку з терористичною загрозою та ін.

організація командної роботи – характеристика психологічних, соціокультурних відмінностей та урахування їх впливу на безпеку судна, ефективність виконання завдань професійної діяльності.

Далі детально ми розглядали ситуації, що стосувалися комунікацій, взаємодії судноводія з іншими членами екіпажу та прийняття належного управлінського рішення. Ми звертали увагу на планування й засоби координації, ситуації призначення персоналу, організації вахтової служби, розподілу, призначення й установлення пріоритетів з урахуванням досвіду членів команди, одержання інформації щодо обстановки, на стратегію поведінки в ситуації конфлікту та методи вирішення конфліктних ситуацій. При визначенні можливих варіантів управлінського рішення курсанти повинні були враховувати соціальні, психологічні особливості екіпажу, його структуру, статусні ролі членів суднового колективу, а потім розбирали завдання-ситуації щодо впливу стилю керівництва на судні в умовах мореплавання.

Четверта педагогічна умова формування соціально-комунікативної компетентності передбачала *організацію відповідної підготовки науково-педагогічного складу до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв*. Для цього ми розробили програму спеціального семінару «Формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін».

На цьому семінарі ми розглядали з викладачами найважливіші питання формування у майбутніх судноводіїв соціально-комунікативної компетентності у процесі викладання гуманітарних дисциплін. Семінар ми організовували у навчальних закладах кожного року протягом вересня-жовтня. Ми ознайомлювали викладачів з тим, які методи та форми роботи слід використовувати для формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводіїв, як підтримувати належний психологічний клімат у навчальних колективах. Зокрема предметом нашої уваги були історія становлення комунікативної філософії, трактування особливостей діалогу у філософії, соціології, психології та педагогіці, основні напрями роботи викладача, методи та форми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв та ін.

Під час експериментального навчання ми звертали увагу на те, що викладач повинен знаходитись на позиції старшого товариша, однодумця, мотивувати й спрямовувати роботу курсантів. Його головним завданням є заохочення активності курсантів, розуміння ними сутності й призначення спілкування та цінностей міжособистісної взаємодії, мотивування навчальної діяльності не побоюванням невдачі, обов'язком, а прагненням досягти успіху та творчого

задоволення. Знання ми розглядали як творчий продукт учасників діалогової взаємодії, що враховує думки, досвід, світоглядні орієнтації інших людей, а педагогічний процес – як співпрацю, партнерську взаємодію, діалог, у якому педагог є рівним партнером по спілкуванню, а не тільки наставником.

Для цього викладачі організовували семінар-дискусію як процес діалогічного спілкування, під час якого курсанти набували досвіду участі в обговоренні та вирішенні важливих проблем професійної взаємодії. Викладачі звертали особливу увагу на те, щоб на таких заняттях кожний з учасників дискусії не вів свою «партію», яка лише за зовнішніми асоціативними зв'язками, словами перегукувалася з монологічною позицією партнера, а власне діалог, за якого відбувався спільний розвиток точок зору на проблему. У такому випадку рішення у дискусії ставало продуктом спільних зусиль, результатом довірливого спілкування викладача з курсантами як співрозмовника і помічника.

Для оптимізації взаємодії з курсантами викладачі намагалися формувати почуття «ми», усувати бар'єри у спілкуванні, шукали шляхи для єдності поглядів, що передбачало належне оцінювання потенційних можливостей курсантів, створення ситуацій успіху, позитивну оцінку їхніх комунікативних дій, сприяло самоствердженню їх особистості, розвитку як фахівців. Загалом ми акцентували увагу на важливості спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні, а універсальною формою взаємин і взаємодії викладача й курсантів ставали співтворчість та співробітництво.

Висновки. При організації формувального етапу педагогічного експерименту для формування усіх складових соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв було вжито відповідні педагогічні засоби, методи, організаційні форми, налагоджено необхідні відносини між учасниками освітнього процесу. В експериментальній групі при цьому було структуровано зміст гуманітарних дисциплін відповідно до базових ціннісних орієнтацій соціально-комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв, використано діалогічні методи для розвитку в них навичок міжособистісної взаємодії. Загалом найважливішими формами і засобами формування соціально-комунікативної компетентності у процесі викладання гуманітарних дисциплін були групова і парна робота, бесіди, дискусії, міні-лекції, розгляд ситуацій професійної взаємодії, завдання, рольові ігри. Ці методи дозволяли моделювати ситуації професійної взаємодії, закріплювати здобуті вміння і способи належної соціально-комунікативної взаємодії. Велике значення мала також підготовка науково-педагогічного складу до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі викладання гуманітарних дисциплін.

Перспективами подальших наукових розвідок є висвітлення результатів експериментальної роботи з формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Список використаної літератури

1. Діденко О.В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ / Олександр Васильович Діденко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України . – 2014. – Вип. 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6
2. Залюбівська О. Б. Педагогічні умови формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів / Оксана Броніславівна Залюбівська, Олександр Васильович Діденко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України . – 2015. – Вип. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_2_10
3. Діденко О. В. Креативність у структурі професійної готовності офіцера-прикордонника: суперечливий характер, компонентний склад і зміст / Діденко О. В. // Вища школа. – Київ : Видавництво «Знання», 2016. – №. 1. – С. 88–98.
4. Стеченко Д.М. Методологія наукових досліджень: підручник / Д. М. Стеченко, О.С.Чмир. – К.: Знання, 2005. – 309 с. – (Вища освіта XXI століття).
5. Донскіс Л. Влада та уява. Студії з питань політики та літератури / Л. Донскіс. – К.: Спадщина, 2012. – 280 с.
6. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Сковорода Г. С.; пер. М. Кашуба; пер. поезії В. Войтович. – Л.: Світ, 1995. – 528 с.
7. Фромм Е. Мати чи бути? / Еріх Фромм; пер. з англ. – К.: Укр. письм., 2010. – 222 с. – (Світло світогляду).
8. Ганаба С. О. Історична освіта у методологічному фокусі інтерсуб'єктивності: монографія / Світлана Ганаба. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 152 с.
9. Черкасс Б. Середньовічна політкоректність / Б.Черкасс // Український тиждень. – 2008. – № 44 (53). – 31 жовтня. – С. 51–53.
10. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Ф. Тенищева; ГОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет». – М., 2008. – 40 с.

Стаття надійшла до редакції 22.04.2016 р.
Рецензент: докт.пед.наук, проф. Діденко О.В.

Тимофеева Оксана
старший преподаватель
кафедра гуманитарных дисциплин
Дунайский институт Национального университета «Одесская морская академия», Измаил, Украина

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье охарактеризованы особенности организации формирующего этапа педагогического эксперимента по формированию социально-коммуникативной компетентности будущих судоводителей в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, раскрыты соответствующие педагогические средства, методы, организационные формы, использования которых позволило моделировать ситуации профессионального характера, закрепить полученные курсантами умения и способы надлежащего социально-коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, педагогические условия, эксперимент, структурирование материала, диалогичные технологии, будущие судоводители.

Tymofieieva Oksana
Senior Teacher
Department of Humanities of Danube Institute of National University
«Odesa Maritime Academy», Izmail, Ukraine

CONTENT AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON FORMATION SOCIAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS' IN THE PROCESS OF LEARNING THE HUMANITIES

The content and methodology of formation of future navigators' social communicative competence pedagogical experiment are considered in this article. Social science, social philosophy, communicative philosophy and pedagogy regard social communicative competence as one of the most important values and component for efficient interpersonal interaction. The typical communicative situations of professional activities have been singled out: positions on ship and responsibilities, safety aboard the ship, security of the ship in port and at sea, organization of crew cooperation regarding the psychological and cultural differences and their influence on professional activity efficiency. The sufficient grounding of the scientific and pedagogical staff to realize the aims of the experiment has been provided for special workshop on formation the future navigators' social communicative competence.

Key words: social communicative competence, pedagogical conditions, structuring of the content, dialogical techniques, future navigators.

УДК 37.013.42

Tovkanets Hanna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of Deaprtment of Theory and Methodology of Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

THEORETICAL ASPECTS OF LEGAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

In the article the problem of legal education has been considered as the formation of legal guidelines on reconciling the individual with the interests and aspirations of society. Features of legal education have been defined: formation of the individual on the basis of a system of law, implementation of justice pupils constituents ordered social relations, taking into account the possibility of coercive state power through the laying on legal responsibility of offenders, the scope of rights not only adhere to the law, and and is prone to crime and comply with these standards; implementation of law activity through special means. The task of legal education has been defined as: to give not only knowledge of the law but also form a belief in fairness and feasibility of its requirements, willingness to subject its daily; direction of the center of gravity of legal information should be directed to the constitutional principles of society and state, the rights and duties of citizens. It is emphasized that in law to work with younger students used different methods and forms of work.

Key words: legal education, objectives, functions and contents of legal education, legal knowledge.

Intoduction. State Transition to new economic conditions and the entry of Ukraine into the European space affects new level of social relations . The problem of formation of legal culture of personality becomes national importance. Patriotic education system intensified search for ways of formation of legal culture of youth to the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine «On education», National programme of legal education of the population, the National Strategy for Development of Education in Ukraine until 2021 and so on.

Analysis of recent research and publications. The problem formation of legal culture of personality was investigated in various aspects of native and foreign scientists, K.Abulhanova -Slavska, H.Vasyanovych, I.Beh, I.Zaporozhan, N.Bibik, I.Kovchyna, J.Kichuk, I.Kozubovska, V.Kremen, V.Orzhehovska, O.Pometun, O.Suhomlynska, V.Ternopilska and others. Most scientists consider legal education as a complex dynamic system that combines: legal knowledge, which emerging ideas about the organization of life of citizens in political, legal, economic , social and cultural environments democratic state; legal experience in social and political life of society and the practical application of knowledge; civil virtues , attitudes, values and qualities of citizen of a democratic society. Legal education - is focused process that provides of students of legal knowledge and the formation of the basis of legal awareness and legal conduct of a law-abiding citizen. I. Kovchyna notes legal education – that is «social and legal protection of the population, which is an organic part of social and legal protection of children» [3, p. 11].

The purpose of the article: to justify theoretical foundations of legal education of younger students usind modern pedagogical approaches.

Main material. The essence of legal education is to form the legal guidelines on reconciling the individual with the interests and expectations of society, the process of developing legal ideas and principles of justice pupils, formation of students legal culture.

The signs of legal education is form personality to the basis for individual system of law; introduction to justice pupils constituent elements of ordered social relations − permits, obligations, that is the primary means of legal regulation that create the conditions for lawful behavior; taking into account the possibility of coercive state power through the using legal responsibility of offenders; coverage of rights that are prone to crime and infringe with these standards; implementation of law activity through special legal means.

The functions of legal education are the transfer of students (individuals, community groups) a certain amount of legal knowledge, skills and abilities ; formation of legal ideas , feelings and beliefs of students of legal awareness , develop legal derective on good students behavior .

The Logic of mechanism of legal education of the individual spiritually can be represented in the form of the following stages:

− The accumulation of legal knowledge, legal information;

− Conversion of accumulated information to legal beliefs, the habits of lawful behavior;

− Readiness to act, guided by these legal convictions, behave lawfully in accordance with the law.

The result of the mechanism of legal education is the level of education of the legal individual and its legal culture.

We believe that today it is necessary to critically review past experience and a new level to intensify the work of law activity, thus not taking the essence of legal education only to study the Constitution, aimless educational propaganda universal truths that no one person obliges. The purpose and objectives of legal education in modern conditions have to be rethought and acquire a fundamentally different nature, even the formulation process of law activity , as a form of state activity is subject to revaluation [6, p.130].

Legal education of students should be aimed to achieving the following objectives: first, to ensure the formation of the necessary legal ideas of students, education based on knowledge of legal respect for the law, understand the need for compliance; secondly is to help deter students from unstable moral and legal views on the implementation of negative behaviors and crime. In the first case, the object of legal education are all students. In the second - legal education is aimed at those students which are characterized by behavioral problems [6, p. 107]

The analysis of the research [3; 4; 6] allows us to formulate the tasks that need to be resolved in the legal education of primary school children. These include the formation of respect for coexistence laws and regulations,

© Товканець Г.В.

including the rules of student behavior in school and after school; conscious fulfillment of lawful standards (rules) of conduct; respect for people, protecting law and order in the country; understanding the inevitability of personal responsibility and punishment for the offense; zero tolerance for violators of laws and rules of the community and the need to actively fight against offences.

For the purposes of legal education and solving its head - tribute must implement specific content of legal education, to design legal material there are different approaches [4].

The first approach proposes to base the content of the legal education system is not legal concepts of science , but they reject the legal consciousness of the individual, which cause minor offences affecting or may affect for their admission offences This approach raises legal education only to educational work of preventive character and ignores the importance of legal knowledge for moral, labor, environmental and other areas of education, solving social problems such as formation of ideology, psychological and legal training young people to work in public enforcement and so on. This approach in law work with students confined to using only one branch of law - criminal. In this case, the students focused on law - it's mostly just criminal law, criminal law, which is only prohibits and punishes, disfiguration the picture of the state and law. The second approach is to control the content of legal education and upbringing of minors using only one law. It does not take into account the fact that the law, the law is inseparable from the state, the law is a specific instrument of the state, the mouthpiece of its will. The third position on the content of legal education provides a systematic approach to formation of legal knowledge and skills of students. Accordingly, the content of legal education should be based on building a system required students to legal concepts and facts, considering the needs of society in a comprehensive impact on the individual and advisable selected facts and concepts , providing an integrated system of knowledge about the state and law.

The content of legal education of primary school children should be determined by their abilities and limitations take legal terminology, understand the significance of certain actions, the ability to analyze and draw conclusions.

Selecting the content of legal information for legal education of younger schoolchildren should include the following points: it is important to provide not only knowledge of the law but also form a belief in fairness and feasibility of its requirements, readiness to subject its daily; you can not move the focus of legal information in prohibitions and sanctions; the center of gravity of legal information should be directed to the constitutional principles of society and state , the laws and duties of citizens; must consistently pursue thesis on the relationship of human and citizen duties of personal responsibility for offence; legal education - one of the ways of forming social activity and Civil responsibility of youth.

The basis of legal opinion is legal knowledge. To operate legally, first you need to know how to behave, anticipate consequences of behavior. We need to know the moral principles, the rule of law and morality, society demands of its members. The content depends on the legal knowledge and range of convictions. In legal knowledge accumulated special research and person's life experience, her world view.

When the primary school pupils get legal knowledge, they'll make their attitude, which is their emotional relationship with objects and phenomena of the surrounding world. Attitude can be positive, neutral and negative. Positive and negative attitudes, experience feelings of satisfaction and dissatisfaction about the various facts and events cause to the formation of human confidence in the truth or counterfeit certain beliefs , principles, ideas. There are important analysis, comparing our views with those of others.

Beliefs are formed only on condition that the knowledge combine with the feelings. Feeling depends on the content and legal information on which personal and intellectual level of minor, by his/her accumulated experience.

In law dealing with younger students used different methods and forms of work. Among them there are verbal methods (explanations, stories, conversation, reading of literature and others).

The most common method is explanation. This method is essentially clarifying legal concepts, facts, events. This method is often resorted to when students should be informed about the content of new legal concepts for them , to discover their essence, attributes, relationships, practical meaning. The purpose of the explanation is - to reveal the social, spiritual, moral, ethical, aesthetic content of certain events, actions, help students form a correct evaluation of behavior and human relationships [5]. An effective method of legal education of primary school children is a story - oral, verbal notification of the teacher about someone or something new. The effective method of legal education is a conversation that may have a different purpose. Thus, conversation messages intended to give children information about the history of certain legal norms and rules, to acquaint with legal standards on various areas of law, constitutional laws and responsibilities of citizens; Conversation - order aims to give students the algorithm of actions to use legal knowledge at an elementary stage of legal concepts and skills of behavior in various situations, provides making sites and rules of behaviour.

In discussing of the legal facts and events important to be able to provide an active part in this discussion of students, use pedagogical tact correct incorrect and inaccurate statements of students, direct the conversation in the right direction to achieve the correct conclusions.

In law dealing with younger students is important to use such forms and methods of educational work, which would allow to draw on their own experiences of students and promote new experience through their inclusion in the special pedagogical situation. It is important to consider that giving examples of illegal behavior , violations of laws, rules of human coexistence , remember that a negative attitude to any immoral manifestations and is carried out in parallel with the accumulation of positive social and legal experience. Understanding the inadmissibility of violations of the law becomes a personal view, if the moral and legal consciousness were formed stable views on the substance of the rules.

Prominent among the forms of law activity with younger students is reading books which occupies the moral and legal sense. There are many ways to promote children such literature. That is conversation, quizzes, discussion, loudly reading, a review of available literature in the library, use newspaper or magazine articles on legal topics. To promote such literature among students helps to inform by special school radio, television and media.

The characteristics of primary school children should be based on the following principles of legal education

,the connections of legal education with practical life situations; consideration of available of younger student's life experience ; the combination of collective and individual approach in solving problems of students, flexible, rapid response to manifestations of deviant behavior and future needs of students; unity of the legal and moral education; business approach in revealing the need for compliance norms in society, preventing moralizing; logical sequence of legal education from obtaining knowledge of the rules, to assimilate them into practice them and continue to form installation about the need to respect each person. Priority of the game methods of legal education and training in order to stimulate interest in mastering the rules of living in society [2].

Conclusions. Thus, to ensure the unity of content , forms and methods of legal education is the foundation of formation of legal culture of younger pupils, totality deep and many-sided legal knowledge and skills, active law enforcement, which implemented knowledge of law and respect for it, which reflects the level of spirituality of the individual, its common culture, value orientations and social maturity. Prospects for further researches in the context of the problem may be the analysis of pedagogical approaches to forming the content of legal education, formation of legal culture of personality as a condition of socialization.

References

1. Запорожан І.Г. Правове виховання молодших школярів / І.Г.Запорожан, М.М.Фіцула. – Ужгород-Тернопіль: Видавництво «Мистецька лінія», 2002. – С.216
2. Ковчина І.М. Підготовка студентів до соціально-правового захисту школярів / І.М.Ковчина / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова.– К.: Логос, 2003.– 137 с.
3. Ковчина І.М. Теорія та практика підготовки майбутніх педагогів до соціально – правової діяльності: автореф. док. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Михайлівна Ковчина; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2007. – 42 с.
4. Личко А.Н. Эти трудные подростки / А.Е.Личко. − М.: Медицина, 1983. − 182 с.
5. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання / М.Г.Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1996. – 180 с.
6. Товканець О.С. Система профілактики девіантної поведінки неповнолітніх в Російській Федерації / І.В.Козубовська, Н.АЗобенько., О.С.Товканець. – Ужгород: ФОП Бреза А.Е., 2011. – 160 с.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.

Товканец Анна
доктор педагогических наук, професор
заведующая кафедрой теории и методики начального образования
Мукачевский государственный университет, Мукачево, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема правового воспитания как формирование правовой установки на согласование стремлений личности с интересами и ожиданиями общества. Определены признаки правового воспитания: формирование личности на основе системы норм права. Задача правового воспитания: формировать убежденность в справедливости и целесообразности его требований, готовность в повседневной его соблюдении; направления центра тяжести правовой информации должен быть направлен на конституционные принципы общества и государства, права и обязанности гражданина.

Ключевые слова: правовое воспитание, задачи, функции и содержание правового воспитания, правовые знания.

Товканець Ганна Василівна
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розглядається проблема правового виховання як формування правової настанови на узгодження прагнень особистості з інтересами і сподіваннями суспільства. Визначені ознаки правового виховання: формування особистості на засадах системи норм права, впровадження в правосвідомість вихованців складових елементів упорядкованих суспільних відносин. Завдання правового виховання: формувати переконаність у справедливості та доцільності його вимог, готовність у повсякденному його дотриманні; спрямування центру ваги правової інформації має бути спрямований на конституційні принципи суспільства і держави, права та обов'язки громадянина.

Ключові слова: правове виховання, завдання, функції і зміст правового виховання, правові знання.

УДК 378.046.4

Товканець Оксана Сергіївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та психології
ВНЗ «Східно-європейський слов'янський університет», м.Ужгород, Україна

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В статті здійснено аналіз проблеми підготовки фахівців з менеджменту освіти у сучасній психолого-педагогічній літературі. Проаналізовано представлення напрямів щодо підготовки фахівців з менеджменту освіти: професійна компетентність управлінців освітньої галузі, управління освітніми системами та якістю освітніх послуг у галузі освіти в зарубіжних країнах, історико-педагогічні проблеми становлення системи професійної підготовки менеджерів освіти тощо.

Ключові слова: менеджмент освіти, управління в освіті, професійна компетентність, освітня галузь.

Вступ. Глибокі соціальні й економічні зрушення що відбулися на межі третього тисячоліття в Україні спонукали до перегляду досліджень в галузі управління, звернення до світового досвіду країн, що існують в умовах ринку та накопичили колосальні управлінські знання. Адже мистецтво управління, управлінська культура стають вирішальними чинниками, що забезпечують успіх реформ. Сьогодні дуже гостро постає потреба не тільки у простих виконавцях, а й у генераторах творчих ідей, керівниках-професіоналах, які спроможні нести відповідальність за стан справ в організації та забезпечувати її прогресивний розвиток. Необхідність підготовки компетентного менеджера освіти детермінована ускладненням умов і характеру діяльності управлінців, зростанням ролі і значення їхньої професійної діяльності; загостренням конкурентної боротьби між освітніми установами за виживання на ринку освітніх послуг тощо. Це визначає принципово нові вимоги до всіх освітніх структур, зокрема до керівника освітнього закладу. Саме від керівника та його професійної компетентності залежить конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг і забезпечення якості освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблема управління освітою та загальноосвітніми навчальними закладами досить активно розробляється. Л.Ващенко, Г.Єльникова, В.Зверева, Г.Дмитренко, Л.Калініна, Л.Клокар, Л.Карамушка, В.Маслов, В.Олійник досліджують питання управління загальноосвітніми навчальними закладами як соціальними системами з урахуванням інноваційних змін, що відбуваються на початку XXI ст. В.Маслов розробив модель системи функціональної компетентності сучасного керівника педагогічного колективу, визначив функції управління навчальним процесом [9]. Систему психологічних умов підвищення рєзультативності процесу управління розкрито Л.Карамушкою, Л.Даниленко [12]. Основні чинники, що зумовили необхідність докорінної перебудови системи управління школою визначено Г.Єльниковою та Г.Федоровим, які розглядають умови ефективності управління і методи її дослідження, основи наукового управління [13]. В педагогічних дослідженнях багатьох учених (В.Андрущенко, Л.Ващенко, Б.Гаєвський, Л.Даниленко, Г.Єльнікова, Л.Калініна, В.Кремень, В.Луговий, Н.Ничкало) розкриваються сучасні тенденції розвитку управління освітою, досліджуються процеси децентралізації, роль і місце громадськості в управлінні, здійснюється аналіз відносини влади і суспільства, пропонуються рекомендації щодо провідних засад створення органів державно-громадського управління освітою на різних рівнях його реалізації.

Глибокі соціальні й економічні зрушення що відбулися на межі третього тисячоліття в Україні спонукали до перегляду досліджень в галузі управління, звернення до світового досвіду країн, що існують в умовах ринку та накопичили колосальні управлінські знання. Аналіз підготовки фахівців з менеджменту освіти з точки зору висвітлення його в наукових доробках дасть змогу виявити проблеми й неузгодження щодо поставленої проблеми, ознайомитися з раціональними здобутками.

Мета статті*:* здійснити аналіз проблеми підготовки фахівців з менеджменту освіти у сучасній психолого-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що аналіз психологічної та педагогічної літератури, документальних джерел дає змогу виокремити декілька важливих аспектів щодо підготовки фахівців з менеджменту освіти, які є актуальними: професійна компетентність управлінців освітньої галузі, управління освітніми системами та якістю освітніх підготовка управлінців у галузі освіти в зарубіжних країнах, історико-педагогічні проблеми становлення системи професійної підготовки менеджерів освіти тощо.

Зупинимося на цих аспектах детальніше.

Професійна компетентність управлінців освітньої галузі є однією з найважливіших сучасних педагогічних проблем. Висвітленню її присвячені наукові дослідження значної кількості провідних вчених різних галузей: педагогіки, психології, економіки, соціології, державного управління тощо.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [18].

Підкреслимо, що професійна компетентність менеджера освіти є стрижнем Галузевого стандарту вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю «Управління навчальним закладом»»

© Товканець О.С.

[14], де чітко визначаються цілі та зміст професійної підготовки, а також вимоги до фахівця кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)». У документі констатується актуальність вимог до компетентності керівника навчального закладу, яка розглядається як «необхідний обсяг і рівень знань та досвіду у певному виді діяльності» [14, с.6]. Освітньо-професійна програма підготовки – складова Стандарту – при визначенні обов'язкового змісту модулів фіксує їх орієнтацію на зміст умінь. Відповідно до програми підготовки «Управління навчальним закладом» магістр є фахівцем з високим потенціалом фундаментальної та професійної освіти, здатним виконувати управлінську діяльність, працюючи у закладах освіти різних рівнів акредитації та виробничого навчання всіх форм власності, що забезпечується вивченням різних дисциплін («Правові аспекти управління навчальним закладом», «Теорія організації», «Менеджмент організації», «Керівник навчального закладу», «Управління навчальною та виховною діяльністю», «Управління фінансово-економічною діяльністю», «Управління інформаційними зв'язками», «Техніка управлінської діяльності», «Освітні технології» тощо).

Дослідник Т.Сорочан у монографії «Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика» підкреслює, що характерними ознаками професійної компетентності менеджера освіти є динамічність, орієнтація на майбутнє, уміння здійснювати вибір, виходячи із знання себе в конкретній ситуації; мотивація безперервної самоосвітньої діяльності. Професійні якості і різні види компетентності, що входять до структури професійної управлінської компетентності, становлять основу особистісно-професійного зростання керівників і їх професійного успіху [15].

Як показує аналіз наукових джерел [1; 5; 11; 13], професіоналізм керівника освітнього закладу характеризується високим рівнем управлінської компетентності. Т. Бурлаєнко, розглядаючи зміст і структуру економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти, акцентує увагу на здатності керівника результативно здійснювати управлінську діяльність у галузі освіти, на основі ґрунтовних економічних знань, умінь, навичок і особистісних якостей для ефективного розвитку організації (установи) в умовах ринкової конкуренції. Здійснюючи управлінську діяльність, менеджер освіти виконує різні види економічної діяльності: працює з фінансовою документацією, займається плануванням, організацією і контролем навчально-виховного процесу, керує персоналом, проводить маркетинговий аналіз, здійснює підприємницьку діяльність тощо. Основу компетентності, на думку Т. Бурлаєнка, складають чотири головні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний і особистісний. Дослідник підкреслює важливість кадрової функції в структурі управлінської діяльності, оскільки виникає необхідність «формування і розвиток колективу закладу (установи) освіти; використання можливостей співробітників для досягнення цілей організації; задоволення потреб працівників, що, в свою чергу, сприяє підвищенню ефективності діяльності організації тощо» [3].

Н.Мачинська, розглядаючи підготовку магістрів вищих навчальних закладів, зазначає, що управлінський компонент менеджера освіти відображає сформованість таких умінь: прогнозувати, програмувати, планувати, організовувати та контролювати різні види робіт, зокрема: навчально-виховну діяльність класів, у студентських групах, навчально-виховний процес у різних типах вищих навчальних закладах; запобігати конфліктам та урегульовувати їх у колективі; керувати собою, що розуміється як самовладання людини, яке виявляється у критичних ситуаціях; грамотно оцінити соціальні наслідки професійної діяльності; дати експертний висновок щодо соціокультурної безпеки рішення; бути здатним до творчого вирішення професійних проблем; виявляти готовність до співпраці із фахівцями із суміжних сфер, а також володіти навичками організаційно-управлінської діяльності; розраховувати й оцінювати умові наслідки розроблених управлінських рішень [10]. Дослідники Л. Даниленко, Л. Карамушка вбачають у професійній компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і умінь, відповідних особистісних якостей. Відповідно авторами визначені такі компоненти професійної компетентності керівника ЗНЗ: знання, необхідні для педагогічної спеціальності або посади; уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально- посадових обов'язків [12].

В.Берека, Л.Даниленко, Л.Калініна, Є.Павлютенков, В.Пікельна, Л.Ващенко, Г.Тимошко розглядають методологічні засади та концептуальні підходи до підготовки фахівців з менеджменту освіти та їх професійної компетенції, наголошуючи на важливості та актуальності проблеми менеджменту освіти та підкреслюючи необхідність міждисциплінарності у підготовці менеджерів освіти. В сучасних умовах управління освітою стає професійною діяльністю, зміст якої виходить за межі педагогічних знань та вимагає оволодіння педагогічним менеджментом, міжпредметними знаннями й уміннями [17]. В.Берека виділяє принципи підготовки майбутніх менеджерів освіти: науковості, системності й послідовності, гармонізації процесу навчання, цілісності, мотивації, активності особистості, індивідуалізації навчання, розвиваючого навчання, практичної спрямованості; єдності свідомості й поведінки; наступності й систематичності; єдності педагогічних вимог комплексного підходу; ціннісного підходу; виховання в колективі позитивної мотивації, позитивного наслідування, практичної спрямованості [2, с.113]. До специфічних принципів автор відносить: принципи цілісності, неперервності, інтегративності, міждисциплінарності, добровільності й доступності, варіативності; практичної спрямованості; спрямованості на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості; доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання і виховання, змісту і завдань професійної підготовки менеджерів освіти [2, с.113-114].

Значимим для нашого дослідження є аналіз управління освітніми системами та *якістю освітніх послуг* як визначального компонента менеджерської діяльності у сфері освіти. Цим проблемам присвячені наукові доробки Г.Єльникової, О.Копанської, В.Кременя, В.Лугового, Л.Лук'янової, В.Маслов, В.Мельник Н.Ничкало, Ж.Таланової та інших.

О.Копанська, аналізуючи практику переходу країн-членів ЄС до демократичної організації суспільства, висловлює думку, що країнам доводилося відмовлятися від централізованого управління

всією мережею дошкільних і шкільних закладів і передавати відповідальність за них місцевим органам управління, акцентує увагу на децентралізації управління освітою. У Європейському звіті про якість шкільної освіти децентралізація освіти визначена як одна з п'яти ключових проблем майбутнього [18]. У більшості розвинутих країн децентралізація здійснюється трьома взаємодоповнювальними шляхами: залучення громадського впливу до розв'язання проблем освіти, посилення ролі місцевих органів управління освітою у прийнятті рішень, зростання автономії шкіл в управлінні їх ресурсами. Під час аналізу процесів децентралізації розглядають чотири рівні управління: центральний уряд (центральний); державні регіональні органи влади (регіональний); муніципальний або інші місцеві самоврядні органи влади (місцевий); школи [6].

Н.Монс, на основі аналізу систем державного управління освітою в країнах, що входять до ОЕСР, стверджує наявність чотирьох типів систем децентралізованого управління освітою [17 с.110-112]: 1.Країни з мінімальною децентралізацією повноважень (Франція, Португалія, Греція, Люксембург); 2. Країни з врівноваженою децентралізацією повноважень (Скандинавські країни, Польща, Чехія); 3. Країни з кардинальною децентралізацією повноважень (Угорщина, Іспанія). Поряд з перерахованими трьома типами Н.Монс виокремлює групу країн з федеральним устроєм як четвертий різновид в децентралізації повноважень влади (Швейцарія, Німеччина).

У 1991 році в опублікованому Радою Європи підручнику «Teaching about Europe» було визначено три напрямки реалізації європейського виміру освіти: навчання про Європу (здобуття основних знань про Європу з оглядом на глобальну і локальну перспективу); навчання в Європі (формування головних навичок, потрібних молодим європейцям); навчання для Європи (підготовка молодих людей до життя в об'єднаній Європі, до постійних контактів і співпраці з іншими європейцями) [19, с.35]. Звернуто увагу на головні тематичні галузі, пов'язані з європейською освітою – час (історія), простір і культура. Ефектом навчання повинні стати набуті вміння, засади і знання.

Значної уваги надають науковці проблемі інноваційних технологій у підготовці фахівців з менеджменту освіти. Адже, як справедливо зазначає Л.Б. Лук'янова, швидкоплинність змін сучасного суспільства об`єктивно зумовлює необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін, налаштовану на сприйняття цих змін як природної норми. Водночас, сприйняття сукупності змін неможливе без задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя. Отже, сучасна освіта повинна набути інноваційного змісту для змінюваних освітніх потреб, а суб'єкти освітнього процесу – здатності інноваційного способу життя і навчання [7, с.252-254].

Особливий інтерес в контексті нашого наукового пошуку становлять дослідження щодо *підготовки менеджерів освіти і управлінців у галузі освіти в зарубіжних країнах* (В.Бабенко, І.Гончарьонок, В.Хоменко). В.Бабенко, досліджуючи професійні компетентності керівника навчального закладу, які значною мірою впливають на навчальні плани університетів США, що готують зазначених фахівців (на прикладі Університету Північної Каролiни), детально характеризує навички та вміння керівника освітньої установи. В обов'язки керівника входить розвиток внутрішньошкільних зв'язків задля виконання завдань навчального процесу в школі, пояснення освітньої політики школи та шкільного округу та звіт про стан справ перед шкільною спільнотою; забезпечення батьків учнів, передбачуваних роботодавців і школу інформацією про стан академічних досягнень учнів; інформування про потреби учнів (на шкільному рівні та рівні шкільного округу); використання ресурсів спільноти з метою удосконалення матеріального забезпечення навчально-виховного процесу; активізація спільноти до визнання та підтримки потреб навчального закладу, залучення вчителів та громадян до колегіального вирішення проблем [1]. І.Ганчерьонок, вивчаючи досвід підготовки менеджера освіти у США, характеризує програми підготовки зазначених фахівців у різних навчальних закладах освіти. Провідні завдання цих програм, підкреслює дослідник, підготувати фахівців, здатних займатися науково-дослідної діяльністю в галузі освіти та менеджерів-практиків, здатних творчо застосовувати отримані знання [4, с.138-142]. В. Хоменко, здійснюючи аналіз документів Міносвіти Франції, наголошує на трьох важливих напрямах професійної підготовки керівників навчальних закладів: створення умов для розвитку загальної культури керівника – представника державної влади; розвиток, паралельно із глобальними змінами в суспільстві, компетенції, специфічної для функцій керівників навчальних закладів; сприяння професійній мобільності керівників навчальних закладів. Майбутні менеджери освіти у Франції мають відповідати таким вимогам: володіти знанням системи освіти, орієнтуватися в еволюційних процесах освітньої системи, володіти юридичними та адміністративними аспектами, крім того, потрібне почуття відповідальності, суворість водночас із лояльністю, повага до персоналу [16].

Підвищений інтерес науковців до проблеми управління вищими навчальними закладами, необхідність об'єктивного осмислення історичного досвіду діяльності вищих навчальних закладів, вироблення наукових засад управління на основі творчого використання спадщини минулого зумовлюють звернення до *історико-педагогічних аспектів становлення системи професійної підготовки менеджерів освіти* (В.Бабак, І.Бех, В.Бондарь, А.Вихрущ, І.Зязюн, М.Євтух, М.Лещенко, О.Локшина, А.Свєтлорусова. М.Лещенко та А.Свєтлорусова, розглядаючи особливості професійної підготовки магістрів управління навчальним закладом, здійснюють історико-педагогічний аналіз підготовки керівників освітніх установ в Україні та виокремлює етапи становлення: з 1918 р. до 1930 року – характеризується авторитарно-функціональним підходом до управління навчальними закладами; другий етап – з 30-х до 40-х років XX ст. – визначається необхідність для особистості, яка готова виконувати функції керівника, бути ідейною та політично відданою ідеалам комуністичної партії, тобто адміністративно-контролюючим підходом, посилюється державний контроль за навчальними закладами; третій етап охоплює 40-і – 60-ті роки XX ст. і характеризується відсутністю цілеспрямованої професійної підготовки управлінців навчальних закладів, але вже зроблені перші спроби розглядати діяльність директора школи з позиції системного підходу, характерною особливістю є авторитарно-системний підхід; четвертий етап – 60-ті – 80-ті роки – відзна-

чається системно-комплексним підходом до підвищення кваліфікації управлінців навчальних закладів, виокремлюються основні соціально-рольові функції керівника освітнього закладу; п'ятий етап – з 80-х до 90-их років – відзначається початком активного дослідження науковцями класифікацій особистісних професійно значущих якостей керівника загальноосвітньої школи та їх впливу на функціонування закладу, тобто авторитарно-компетентісним підходом; шостий етап – з 90-х до 2000-го рр. − започатковується професійна підготовка управлінців навчальних закладів, характеризується управлінсько-адаптивним підходом, визначається проблема надання професійного статусу керівнику навчального закладу, розвивається менеджмент освіти; сьомий етап – з 2000-го до 2015 року – характеризується розвитком системи професійної підготовки керівних кадрів освіти – інноваційно-рефлексивним підходом, відбуваються перші спроби вищих закладів освіти готувати нове покоління керівників - управлінців навчальних закладів – менеджерів освіти, було розроблено освітньо-кваліфікаційну характеристику магістра за спеціальністю «Управління навчальними закладами», що відповідає Державному стандарту вищої освіти і входить до її галузевої складової, у вищих навчальних закладах України розпочалася професійна підготовка магістрів за цією спеціальністю [8].

Висновки. Означені аспекти підготовки фахівців з менеджменту освіти підтверджують різноплановість проблеми. Основне завдання керівників освітнього процесу – створення умов для реалізації цілей і завдань, що постають перед освітньою установою і тими установами, які управляють освітою. Діяльність керівників системи освіти в умовах розвитку ринку освітніх послуг набуває ряд нових функцій, зокрема формування колективу, побудова своєї роботи з огляду на отримання кінцевого результату, організація привабливого освітнього середовища. Сучасному суспільству потрібен компетентний, ерудований керівник системи освіти, готовий до самовдосконалення, дослідницької роботи і власного професійного становлення. Однак сучасні суспільні умови вимагають професійних підходів до вирішення управлінських питань у галузі освіти, що ускладнюються у зв'язку зі зміною педагогічних цілей. Підготовка менеджера освіти повинна відповідати вимогам демократичного українського суспільства. Перспективами подальших наукових досліджень передбачаємо проблеми удосконалення системи управління освітою, налагодження високопрофесійного, наукового, аналітичного, демократичного та відкритого прийняття управлінських і освітніх рішень.

Список використаної літератури

1. Бабенко В. Професійні компетенції керівника школи як орієнтир для підготовки магістрів з адміністрування шкіл у США / В.Бабенко // [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://intellectinvest.org.ua/pedagog
2. Берека В.Є. Теоретичні і методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. … д.пед.н.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Є. Берека – Київ, 2008. – 450 с.
3. Бурлаєнко Т.І. Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/
4. Ганчеренок И.И. Кадры управления в высшем образовании как приоритет для устойчивого развития высшей школы / И.И.Ганчеренок, С.Н.Князев // Университетское управление. – 2004. – №5-6 (33). – С.138-142.
5. Деркач А.А. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика / А.А.Деркач, О.В.Москаленко. – М.: РАГС, 1999. – 578 с.
6. Копанська О. Тенденції змін в освітній політиці польщі в період вступу до Євросоюзу // Вісник Львів. Ун-ту. Серія педагогічна. − 2008. Вип.24. – С.225-231
7. Лук'янова Л.Б. Освітні моделі навчання дорослих / Л.Б.Лук'янова // До проблем формування значущих якостей фахівця / за заг. ред. Г.Є.Гребенюка. – Харків: Стиль-Іздат, 2008. – С. 252 – 262.
8. Лещенко М.П. Профессиональная подготовка магистров управления учебным заведением: историко-педагогический дискурс / М.П.Лещенко, А.В.Свєтлорусова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/
9. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / В.І.Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
10. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю [монографія] / Н.І.Мачинська. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
11. Мельник В.К. Теоретичні засади формування фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти / В.К.Мельник // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С.85-88
12. Освітній менеджмент: навч. посіб. / За ред. Л.Даниленко, Л.Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
13. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах: навч. посіб. / [А.І.Чміль, В.І.Маслов, Г.А.Дмитренко, Г.В.Єльникова, Г.В.Федоров] / за ред. А. І. Чміля. – К. : Логос, 2006. – 126 с.
14. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом». Галузевий стандарт вищої освіти України. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2006. – 61 с.
15. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності:теорія та практика: Монографія / Т.М.Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.
16. Хоменко В.В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції: автореферат 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / В.В.Хоменко [Електронний ресурс]. − режим доступу: http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/18598/1/khomenko.pdf
17. Mons N. Décentralisation: y a-t-il une exception française? Les enseignements des comparaisons internationales // La revue de l'inspection générale 03 "Existe-t-il un modèle éducatif français ?" – 2003. – P.108-115
18. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p.1
19. Shennen M. Teaching about Europe, 1991. − S.41

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.

Товканець Оксана
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии
Высшее учебное заведение «Восточно-европейский славянский университет»,
Ужгород, Украина

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕНЕДЖМЕНТУ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье проведен анализ проблемы подготовки специалистов по менеджменту образования в современной психолого-педагогической литературе. Проанализированы представленные направления по подготовке специалистов по менеджменту образования: профессиональная компетентность управленцев образования, управление образовательными системами и качеством образовательных услуг в области образования в зарубежных странах, историко-педагогические проблемы становления системы профессиональной подготовки менеджеров образования и другие.

Ключевые слова: менеджмент образования, управление в образовании, профессиональная компетентность, образовательная отрасль.

Tovkanets Oksana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Pedagogy and Psychology
Eastern European Slavic University, Uzhhorod, Ukraine

PROBLEMS OF TRAINING OF EDUCATION MANAGEMENT IN MODERN PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL LITERATURE

The article analyzes the problem of training in management education in modern psychological and pedagogical literature. The attention is focused on the ability of the head to effectively implement management activities in education based on fundamental economic, educational and psychological knowledge, skills and personal qualities for effective development organization (institution) in a competitive market. Significant is the problem of management of educational systems and the quality of educational services as key components of managerial activities in education. It has been emphasized that of particular interest are the studies on the training of education managers and administrators in education in foreign countries. The increased interest of scientists to the problem of management of higher education institutions, the need for an objective understanding of the historical experience of higher education institutions to develop scientific principles of management based on creative use of the heritage of the past determine the appeal to historical and pedagogical aspects of a system of training of education managers.

Key words: management education, management education, professional competence, education industry.

УДК 373.5.091.313

Трубачева Світлана Едуардівна
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м.Київ, Україна

Чорноус Оксана Володимірівна
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м.Київ, Україна

МЕТАПРЕДМЕТНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито дидактичні особливості метапредметної діяльності старшокласників в умовах профільного навчання. Проаналізовано структуру метапредметної діяльності, визначено орієнтовний метапредметний результат цієї діяльності, з'ясовано джерела метапредметного змісту навчання та технології і методики його реалізації в навчальному процесі старшої школи. Висвітлено роль проектних та дослідницьких видів навчальної діяльності у метапредметному навчанні в структурі інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: метапредметна діяльність старшокласників, профільне навчання.

Вступ. Методологічними орієнтирами проектування освіти в старшій школі є її особистісний характер, принципи гуманізації та гуманітаризації, розгляд змісту освіти як однієї із умов для становлення особистості, успішного входження її у життя суспільства. Провідними стають не засвоєння формальних знань і навичок, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, культивація індивідуальності, творча самореалізація особистості. Саме в період ранньої юності головна увага молодої людини зосереджується на розвитку мотиваційної сфери особистості, визначення свого життєвого шляху, формування світогляду та інше, тому саме в цей період можна говорити про професійне самовизначення [1].

Метапредметність є особливим філософським рівнем інтеграції знань, який розглядає загальні взаємозв'язки в системі «людина – суспільство – природа – техніка». Метапредметність в старшій школі покликана підвищити рівень інтеграції знань учнів, надати навчальним досягненням цілісності та системності, розвинути професійно спрямовані інтереси і здібності та допомогти визначитись із напрямом подальшої освіти для отримання обраної професії [2; 3; 4].

Метапредметний підхід забезпечує перехід від існуючої практики дроблення знань на предмети до цілісного образного світосприйняття та до метадіяльності. Такі метапредметні результати освітньої процесу, як: способи діяльності, досвід діяльності учнів, ключові компетентності, – знаходять своє застосування як в рамках освітнього процесу, так і при вирішенні проблем в реальних життєвих та професійних ситуаціях. Вони можуть бути засвоєні учнями на базі одного, декількох або усіх навчальних предметів. Метапредметність як принцип інтеграції змісту освіти, як спосіб формування теоретичного мислення й універсальних способів діяльності забезпечує формування цілісної картини світу у свідомості дитини, що особливо важливо в процесі професійного самовизначення. У зв'язку з цим актуальності набуває процес формування у старшокласників досвіду метапредметної діяльності в умовах профільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метапредметна діяльність учнів сприяє формуванню в них таких знань, поведінкових моделей, цінностей, які дозволять бути успішним у житті. Крім того, інтеграція навчальних предметів в актуальне профільно та професійно зорієнтоване знання, сприяє визначенню місця і ролі шкільних предметів у структурі професій, надає можливості старшокласникам виконувати трудові, технологічні, соціальні, професійні проби для визначення з вибором професії. Наразі проблемі метапредметності в старшій школі приділяється значна увага. Вона значною мірою реалізується контекстно через запровадження в освітньому процесі діяльнісного та компетентнісного підходів. Безпосередньому розв'язанню проблем метапредметного навчання присвятили свої роботи Асмолов А.Г., Васьківська Г.О., Громико Ю.В., Князькова І.В., Хуторської А.В., Журавльов В.І., Фісенко Т.І. та інші вітчизняні та зарубіжні науковці. Зокрема Колесіна К.Ю. розробила теоретичні засади метапроектного навчання та технологію його реалізації. Проте питання дидактичних особливостей метапредметної діяльності старшокласників в умовах профільного навчання досліджувалось недостатньо.

Визначення мети та завдань дослідження. Мета сучасної освіти полягає в створенні оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта діяльності і суспільних відносин, розвиток в ній механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інших якостей, необхідних для становлення образу особистості та її взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [5]. Значну роль у цьому процесі відіграє профільне та професійне самовизначення учнів. Як забезпечити правильність вибору профілю навчання та майбутньої професії - ось ті нагальні питання, які вимагають уваги та вирішення. Практична потреба в розв'язанні цієї проблеми досить виражена, адже в процесі переходу середньої школи України на профільне навчання вона лишається недостатньо розробленою. Мета статті полягає у висвітленні значення та дидактичних особливостей метапредметної діяльності учнів з професійним спрямуванням у формуванні навчальних компетентностей та профільному самовизначенні.

© Трубачева С.Е., Чорноус О.В.

Виклад основного матеріалу. Старший шкільний вік є сенситивним у формуванні світогляду, виробленні стратегії життя, визначенні життєвих планів, формуванні вміння творити власну долю, активно відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права і обов'язки. Основною особливістю особистісного розвитку старшокласника є помітний розвиток самосвідомості, самооцінки, що ґрунтуються на самостійному аналізі і оцінці власної діяльності, які не завжди через складність цього процесу є об'єктивними [1]. Саме реалізація в навчанні метапредметного підходу має забезпечити умови для їх формування. В основі метапредметної діяльності учнів лежать процеси здійснення пізнавальної, перетворювальної, регулятивної, інформаційно-комунікаційної, ціннісно-орієнтувальної, комунікативної та естетичної діяльностей, які складають основу універсальних способів навчальної діяльності. Їх характерними особливостями є: надпредметний характер; спрямованість на забезпечення цілісності загальнокультурного, особистісного та пізнавального розвитку і саморозвитку особистості; вони є основою організації і регуляції навчальної діяльності учня незалежно від її спеціально-предметного змісту, що сприяє забезпеченню поетапного опанування навчальним матеріалом та формування психологічних здібностей учнів [2].

Діяльність учня в процесі опанування профілю навчання має починатися з актуалізації відповідних потреб і мотивів, бути забезпеченою необхідною вихідною інформацією й розгортанням пізнавального процесу, на основі чого він ставить нову мету і складає програму профільної навчально-продуктивної-творчої діяльності, перебіг якої має призводити до суспільного та особистісного значущого результату. Так у результаті пізнавальної діяльності старшокласники повинні уміти: поповнювати словниковий запас, сприймати інформацію та визначати нові ідеї, володіти достатнім обсягом інформації, використовувати засвоєний матеріал за нових умов, критично мислити, вирішувати складні проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, інтегрувати й систематизувати інформацію, відрізняти незначні відмінності, досконало аналізувати ситуацію, передбачати наслідки, оцінювати процес і результати, міркувати, будувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, узагальнювати та робити висновки [1] З одного боку - це побудова системи знань, необхідної і достатньої для повноцінного оволодіння учнями основами діяльності; вдосконалення взаємозв'язку чуттєвих і раціональних, теоретичних знань, що лежать в основі оволодіння діяльністю; вдосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, засоби і умови; пошук можливості підвищення рівня узагальнення сформованих знань про діяльність. З іншого боку, пошук шляхів поєднання процесу формування теоретичних знань старшокласників з їх практичними потребами, їх ціннісними орієнтаціями; пошук можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності безпосередньо в процесі навчання.

Сукупність перерахованих оргдіяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних та інших метаздатностей учня розуміють як його особистісний потенціал, персональний шлях реалізації якого складає індивідуальну освітню траєкторію. Навчання в цьому зв'язку постає не лише як метод отримання знання і формування умінь і навичок, а й як засіб озброєння учнів способами добування новітніх знань, самостійного здобування умінь і навичок, формування ключових компетентностей. Так до пріоритетів профільного навчання в цьому ракурсі можна віднести формування соціальних, загальнокультурних, особистісних, загальнонавчальних, комунікативних та технологічних компетентностей, які складають основу метапредметного освітнього результату та сприяють подальшому самовдосконаленню та самореалізації учнів [3]. Сформованість перерахованих компетентностей старшокласників полегшують процес вибору профілю, спорідненого до їх інтересів, нахилів, здібностей, а це в свою чергу забезпечить більш свідомий вибір професії у недалекому майбутньому.

Формування досвіду метапредметної діяльності у навчальному процесі має здійснюватися через розвиток в учнів системного, цілісного теоретико-методологічного знання, наукового, дослідницького, креативного стилю мислення, діяльності, спілкування з урахуванням специфіки методології пізнання світу в різних навчальних предметах на предметному, міжпредметному і надпредметному рівнях.

Ефективність зазначеної діяльності забезпечується сформованістю відповідних метауміннь, які включають набуті метаспособи, загальнонавчальні, міждисциплінарні пізнавальні уміння і навички. До них можна віднести: елементи теоретичного мислення; навички переробки інформації; елементи критичного мислення; елементи творчої діяльності; регулятивні вміння; досвід комунікативної та оцінної діяльностей.

Джерелами метапредметно спрямованого навчання можуть бути: метапредметні курси за вибором; модульна організація навчального процесу; метод проектів; концептуалізація змісту, що передбачає відбір провідних ідей і понять у проектах; проблемне навчання; міжпредметна інтеграція, включаючи її транс- та крос-інтеграційні варіанти; спрямованість навчального процесу на формування орієнтовної основи дій високого рівня узагальнення.

Засобами досягнення метапредметної спрямованості змісту профільного навчання є певні педагогічні технології, метапредмети, надпредметні поняття, метапредметні теми в рамках предметних курсів, навчання загальним та універсальним способам навчально-пізнавальної діяльності, які знаходяться над предметами, але відтворюються на будь-якому предметі [4; 5].

Метапредметні технології застосовуються для формування досвіду широкого перенесення знань і умінь у нові проблемні ситуації міжпредметного та надпредметного рівня, наприклад, проблеми професійного самовизначення. Це відбувається завдяки тому, що на метапредметних та навчальних заняттях з використанням елементів метапредметних технологій відбувається виведення вчителя і учня до надпредметних основ, якими є сама діяльність учня і педагога. Під результатом метапредметного навчання мається на увазі формування ключових компетентностей та компетентностей професійного самовизначення учнів та навичок здійснення універ-

сальних навчальних дій. Значно зручніше розглядати як метапредметний результат навчання рівень розвитку базових здібностей учнів: мислення, розуміння, комунікації, рефлексії, дії. Цей освітній результат є універсальним і дозволяє зіставляти результати навчання в будь-яких освітніх системах. Включення старшокласників в різні типи діяльності створює умови для особистісного зростання [3].

Механізмом розвитку метадіяльності може стати система інноваційних творчих проектів. При їх запровадженні в учнів формуються поняття, факти, ідеї, закони, загальні для всіх наук способи діяльності, які вони здобувають у процесі навчання, з'являється звичка мислити і діяти у відповідності з принципами метапредметності, тобто відбувається інтеграція знань, набувається досвід творчої діяльності.

Структуроутворюючими методом організації метапредметного навчання у профільній школі є також дослідницька діяльність – діяльність по створенню матеріального чи інтелектуального продукту (від задуму до результату), здійснювана в спеціально організованих педагогічних умовах.

Умовою досягнення результату є побудова профільної школи як множинності видів діяльності учня. Застосування дослідження та проектування як структуроутворюючого принципу організації профільної школи передбачає обов'язкове поєднання різних видів діяльності учнів. Необхідною умовою є включення учнів у дослідницьку та проектну діяльність. Переходи від обов'язкової роботи до роботи за вибором, від навчання до створення власного проекту, до дослідження, від роботи під керівництвом до самостійної роботи – все це вимагає не кабінетного, а змістовного оформлення профільної школи. Профільна школа має включати в себе поряд з традиційними кабінетами, де здійснюється навчальна діяльність з навчальних предметів, місця для самостійної роботи – лабораторії, бібліотеки, комп'ютерні класи з доступом до різноманітних баз даних, систему позанавчальної діяльності, зокрема довузівські підготовчі курси.

Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої підготовки більш конкретними професійно зорієнтованими характеристиками мотивів, мети, засобів і результатів навчальної, продуктивної, творчої діяльності, які виступають стосовно до учня у вигляді певних вимог. Учні повинні перейти від більш загального, точніше загальноосвітнього до більш конкретного профілю діяльності, який передбачає певну спеціалізацію, конкретизацію навчальної діяльності навколо визначеної групи професій. Проте метапредметні знання, компетентності та універсальні способи діяльності, які формуються у старшокласників мають створювати в цій системі базовий каркас і мати пріоритетне значення.

Висновки. Метапредметність в умовах профільного навчання спрямовується в першу чергу на універсалізацію способів навчальних дій учнів у відповідності з основними видами людської діяльності та з орієнтацією на ключові компетентності, які мають бути сформовані у старшокласників для забезпечення їх становлення як особистості та самовизначення з майбутньою професійною орієнтацією. Метапредметні освітні результати припускають, що в учнів будуть розвинені: впевнена орієнтація в різних предметних областях за рахунок усвідомленого використання при вивченні шкільних дисциплін філософських і загальнопредметних знань та умінь; володіння основними загальнонавчальними вміннями та компетентностями інформаційно-логічного характеру, інформаційним моделюванням як основним методом набуття знань, широким спектром умінь і навичок використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій для збору, зберігання, перетворення і передачі різних видів інформації, базовими навичками дослідницької діяльності, проведення віртуальних експериментів, способами і методами освоєння нових інструментальних засобів, основами продуктивної взаємодії і співпраці з однолітками і дорослими.

Отже, при освоєнні учнями певних видів людської діяльності, через освоєння навчальної діяльності і при відповідній організації і відборі змісту для освітнього простору відбувається первинне самовизначення школярів, яке надалі може задати певну траєкторію життєвого шляху. Категорія метапредметної діяльності при такому підході до навчання є фундаментальною і системоутворювальною для усього процесу навчання в профільній школі.

Список використаної літератури

1. Основні орієнтири виховання учнів 1-12-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України (програма) //Практика управління закладом освіти. – №3(20) –2008. – С.7–18.
2. Метапредметний підхід як спосіб реалізації принципу профільного навчання у старшій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www: rmk.org.ua/.../modernizacija_zagalnoosvitnoji/. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Система оценки достижений метапредметных результатов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www: s12002. edu35.ru/.– Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Трубачева Світлана. Метапредметний аспект формування загальнонавчальних компетентностей учнів в умовах профільного навчання / С.Е.Трубачева //Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – №36. – 2015. – С.183-185
5. 5.Трубачева С.Е. Дослідницькі технології як засіб реалізації метапредметного підходу в навчанні / С.Е.Трубачева // Біологія і хімія в рідній школі. – №3. – 2015. – С.34-38

Стаття надійшла до редакції 29 квітня 2016 р.

Трубачева Светлана
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела дидактики
Института педагогики НАПН Украины, г.Киев, Украина

Черноус Оксана
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела дидактики
Института педагогики НАПН Украины, г.Киев, Украина

МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрыты дидактические особенности метапредметной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения. Проанализирована структура метапредметной деятельности, определен ориентировочный метапредметний результат этой деятельности, выяснены источники метапредметного содержания обучения и технологии и методики его реализации в учебном процессе старшей школы. Освещена роль проектных и исследовательских видов учебной деятельности в метапредметном обучении в структуре инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: метапредметная деятельность старшеклассников, профильное обучение.

Trubacheva Svitlana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Senior Researcher
Department of Didactics
Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Chornous Oksana
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Senior Researcher
Department of Didactics
Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

META-SUBJECT ACTIVITY OF PUPILS IN CONDITIONS OF PROFILE TRAINING

The article is devoted to the analyses of didactic features metapragmatic activity of pupils in conditions of profile training. The structure metapragmatic activities, determined the approximate metapragmatic the result of this activity, clarified the sources of meta-learning content and technologies and techniques of its realization in educational process of high school. The role of project and research types of educational activities in interdisciplinary training in the structure of innovative pedagogical technologies. Meta-subject activity of pupils contributes to them such knowledge, behavioral patterns, values, which will allow you to be successful in life. In addition, integration of school subjects in relevant specialized and professionally oriented knowledge, contributes to defining the place and role of school subjects in the structure of occupations, provides opportunities to high school students to perform labor, technological, social, professional samples to determine a career choice. The development of experience metapragmatic activities in the educational process should be carried out through the development of students ' systemic, holistic, theoretical and methodological knowledge, scientific, research, creative style of thinking, activity, communication, taking into account the specifics of the methodology of understanding the world in different subjects and interdisciplinary levels.

Key words: meta-subject activity of senior pupils, vocational training.

УДК 34: 378, 04. 041

Туряниця Василь Васильович
кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Туряниця Вікторія Василівна
кандидат юридичних наук, доцент кафедри теорії та історії держави і права ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ВИД ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ФАКТОР МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Автори розкрили особливості самостійної роботи студента як системоутворюючого фактора в підготовці висококваліфікованого, мобільного, конкурентоздатного фахівця та самореалізації особистості. На основі досягнень методичної науки та власного досвіду подано науково обґрунтовані поради щодо комплексного підходу до самостійної роботи студента та її реалізації.

Ключові слова: вища освіта, педагогічний процес, самостійна робота студента, модернізація освіти, інноваційні підходи, якість вищої освіти, комплексний підхід.

Вступ. Докорінна зміна підходів до освіти взагалі та вищої зокрема зумовлена переорієнтацією суспільства на розвиток творчої особистості. Зміна поглядів в суспільній свідомості людства до освітньої сфери сприяють появі нової гуманістично орієнтованої парадигми освіти, спрямованої на особистість, її розвиток і саморозвиток, на професійну підготовку та діяльність. Саме висока професійність, компетентність і є вирішальними життєвими цінностями особистості.

У вітчизняних нормативно-правових документах зазначено, що освіта як основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства і держави і її мета (як передбачення результату діяльності на здобуття якого спрямовують зусилля окремі індивіди, соціальні групи або все суспільство) - є всебічний розвиток людини як особистості та розвиток її талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками, спеціалістами (ЗУ «Про освіту») [1, с.3].

Незаперечно, що конкурентоспроможний фахівець формується під час навчання у вузі. Від здобутих знань, прищеплення йому любові до всебічного вдосконалення, до самоосвіти залежить успіх у його роботі. Тому для творчого опанування сучасних висот науки, техніки, культури майбутні спеціалісти всіх галузей народного господарства повинні володіти вміннями виробити систему поповнення знань, самовдосконалення. А це, в свою чергу, залежить від комплексного підходу до системи залучення студентів до самостійної роботи та шляхів її реалізації.

Реалізуючи свою політику в різних напрямах і зокрема у сфері вищої освіти, Україна робить акцент на розвиток суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави – кваліфікованих фахівців та створення умов для освіти, а також на міжнародну інтеграцію та інтеграцію системи вищої освіти держави в освітній простір Євросоюзу за умови забезпечення і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи та підвищення її якості [2, с.3,6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дана проблема привертала і привертає увагу дослідників різних поколінь, які розглядають її у різних напрямах і в різних аспектах. До неї зверталися вітчизняні і зарубіжні вченні: Ю.Бабанський, І.Бех, І.Зязюн, Б.Єсипов, І.Леренр та інші. Привертають увагу роботи таких авторів: В.Буряк, Д.Веремчук, М.Кларін, В.Луценко, І.П'ятницька-Познякова, Г.Романова та інші, присвячені самостійній роботі студентів при вивченні різних дисциплін.

Метою статті є: розкрити комплексний підхід до реалізації самостійної роботи студента як виду творчої діяльності, фактору модернізації навчального процесу та підвищення якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Одне із важливих завдань сучасної вищої школи полягає в тому, щоб завтрашні спеціалісти усвідомили необхідність відповідального ставлення до навчання, у формуванні навичок самоосвіти, як останньої ланки в структурі освіти, за допомогою різних форм та інноваційних методів і засобів, потреби виробити у уміння і навички до самостійної роботи. Адже освіта XXI століття визначається новими підходами – поєднання традиційних класичних форм, методів і засобів із інноваційними.

Процес інтеграції України в європейський освітній простір та єдині стандарти вищої освіти в межах Європейського Союзу вимагають від вітчизняної системи освіти формування творчої, компетентної і відповідальної особистості фахівця, здатного до ефективної інноваційної діяльності, саморозвитку, самоосвіти та самореалізації.

Відповідно до вимог Болонського процесу певна частина запланованого матеріалу з дисципліни виносяться на засвоєння в процесі самостійної роботи студента під методичним керівництвом і контролем викладача. Метою даного виду творчої діяльності є засвоєння в повному обсязі змісту навчальної дисципліни та послідовне формування у студентів самостійності як риси характеру, що відіграє суттєву роль

© Туряниця В.В., Туряниця В.В.

у становленні сучасного фахівця.

У процесі самостійної роботи студенти як суб'єкти педагогічного процесу перетворюються із пасивного споживача знань на активного їх творця, який уміє формулювати проблему, аналізувати її, знаходити оптимальні шляхи вирішення. Студенти в процесі даного виду діяльності повинні під безпосереднім систематичним керівництвом та контролем викладача усвідомити значення даного процесу та необхідність оволодіння теоретичними і практичним знаннями з метою розкрити свої здібності і виробити вміння керувати власною діяльністю в напрямі планування, самореалізації, саморегуляції та самоконтролю.

Реалізація самостійної роботи у вищих навчальних закладах, як складової педагогічного процесу, передбачає створення умов і чіткої організації та планування для виявлення і розвитку творчих можливостей студентів у поглибленні, узагальненні та застосуванні знань на практиці.

Педагогічний процес у навчальних закладах вищої школи – це науково обґрунтована система організаційних і дидактичних заходів, спрямована на реалізацію змісту освіти на певних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнях відповідно до державних стандартів та вимог європейського освітнього простору. Він повинен базуватися на принципах науковості, демократизму, наступності, безперервності та незалежності від втручання політичних партій, релігійних та громадських організацій у відповідності до вітчизняної нормативної правової бази взагалі і законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту» зокрема [1, с.5; 2, с.20-29].

Кредитно-модульна система як модифікація навчального процесу у вищій школі, сприяє контролю якості знань студента та підготовки конкурентоздатного фахівця. У сучасних умовах суспільству потрібен не сліпий виконавець адміністративних вказівок, а компетентний професіонал, який володіє сучасними глибокими і міцними знаннями, надбаннями національної та світової культури, здатний до творчості, виважений у прийнятті нестандартних рішень, готовий до роботи в умовах ринкових відносин.

Самостійна робота – один із домінуючих і найважливіших складових компонентів кредитно-модульної системи у контексті сучасної системи навчання, у формуванні творчих умінь. Цей вид праці з одного боку є формою організації та управління навчальною діяльністю студента, а з іншого – важливою формою науково-методичної діяльності в підготовці фахівця. Це джерело підвищення якості вищої освіти, засіб розкриття задатків і можливостей особистості, посилення мотивації до навчання та формування сучасного мобільного фахівця, шлях оволодіння інноваційними технологіями.

Комплексний підхід до системи самостійної роботи студентів, крім раціональних прийомів пошуку, відбору і використання інформації взагалі [3], передбачає:

- розвиток творчого мислення і навчання за допомогою методів наукового пізнання і наукової роботи;
- активізацію самостійної пізнавальної творчої діяльності;
- розвиток умінь і навичок самостійного оволодіння творчою роботою з першоджерелами;
- раціональне використання бюджету часу;
- виховання свідомої дисципліни;
- вольовий самоконтроль з боку самого студента;
- вміле керівництво самостійною роботу студентів і дієвий контроль за ходом реалізації з боку викладача.

Реалізація комплексного підходу вимагає:

- чіткого планування самостійної роботи і її координацію;
- тісного зв'язку теорії з практикою;
- вивчення і впровадження передового досвіду, а також узагальнення набутків своєї роботи;
- залучення до керівництва самостійною роботою викладачів, які здатні проводити наукові дослідження, мають здобутки в науці і вміють передати свій досвід молоді;
- проведення методичних семінарів з питань самостійної роботи студентів, нарад, конференцій і т.д.;
- матеріально-технічної бази;
- відповідності завдань реальним можливостям студентів;
- оптимального співвідношення завдань і витрат на них часу відповідно до кожного предмету;
- знань, умінь і навичок викладачів в організації самостійної роботи студентів та вміння володіти методикою і технологією проведення самостійної роботи;
- проведення викладачами різних форм консультацій (індивідуальних, групових, колективних і т.п.) [4, с.5-6].

Удосконалення самостійної роботи – одна з актуальних проблем теорії і практики. Адже студенти повинні виробити у себе відчуття потреби до глибоких, міцних і оперативних знань, які б допомогли розв'язати практичні завдання, що в свою чергу потребує також уміння інтегрувати знання.

Перебудова навчально-виховного процесу спрямована не тільки на оволодіння майбутніми спеціалістами відповідною сумою найновіших знань, а й на підготовку до їх поглиблення і розширення, формування вмінь і навичок самоосвіти, що є важливою професійною рисою.

У науковому і методичному забезпеченні освіти, підготовці висококваліфікованого фахівця одним із актуальних завдань є залучення кожного майбутнього спеціаліста до комплексної систематичної самостійної роботи, в процесі якої студенти засвоюють не тільки знання, а й виробляють уміння самостійно аналізувати складні явища суспільного розвитку і застосовувати їх в професійній діяльності. Адже без самостійної праці в будь-якому питанні істини не знайти. Як засвідчують наукові дослідження, студент вузу не менше сімдесяти процентів усієї суми знань повинен засвоїти шляхом самостійної роботи [4, с.5].

Забезпечення органічного поєднання в педагогічному процесі вищої школи освітньої, наукової та інноваційної діяльності сприяє отриманню особистістю сукупності систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей та інших компетентностей у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією, що в комплексі забезпечує підготовку висококваліфікованого, мобільного та конкуренто-

спроможного фахівця. Однією із складових у його підготовці і самореалізації є такий вид діяльності як самостійна робота.

Самостійна робота *формує* в студента методологічні підходи до пізнавальної та практичної діяльності, *виробляє* вміння застосовувати методи і принципи дослідження на практиці, *урізноманітнює* форми підготовки фахівця. Це шлях набуття студентом досвіду творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових проблем, самостійного бачення і виявлення нової проблеми в уже відомій ситуації. Даний вид діяльності студента дає можливість самостійно комбінувати різні способи і підходи для отримання нових знань, інтегрувати їх із однієї галузі в іншу з позиції принципово нових підходів та формування альтернативного мислення – бачення різних варіантів розв'язання проблеми, вміння аналізувати наукові протиріччя.

Висновки. Специфіка творчої діяльності у реалізації самостійної роботи як системи полягає в тому, що вона не є догмою, раз і назавжди визначеним алгоритмом дій як з боку викладача, так із боку студента. Варто пам'ятати, що ні обсяг знань, отриманих у повному вигляді, ні вміння, засвоєні за взірцем-шаблоном, не забезпечать розвиток креативних можливостей особистості. Якщо вона не привчена мислити, аналізувати, порівнювати, співставляти і робити інші операції – тобто не привчена і навчена самостійно творчо працювати, то вона не зможе виявити і розкрити свої задатки, надані їй природою.

Подальші дослідження в плані розв'язання даної проблеми необхідно спрямувати на процес реалізації стандартів вищої освіти і її якість, на фактори, що гальмують досягнення і визнання за кордоном вітчизняної освіти, яка є проектантом майбутнього особистості та держави. Сьогодні, заявляє новий міністр освіти і науки України Л.Гриневич, українське суспільство вимагає відчутних реформ, однак на даний час немає консенсусу еліт щодо пріоритетності освіти. Існує також опір змістовним реформам із середини системи. Досі не розроблено стандарти вищої освіти, не запрацювала незалежна система забезпечення якості вищої освіти. Чинні еліти, як правило, вбачають реформу освіти в оптимізації, скороченні видатків на цю сферу. Звітують кількістю закритих навчальних закладів. Такий підхід демонструє споживацьке ставлення до освіти і непорозуміння того, що освіта проектує майбутнє [5; 6].

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту» / Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. − С.3-27
2. Закон України «Про вищу освіту». − К.:Альпера, 2014. – 96 с.
3. Туряниця В.В. Раціональні прийоми моделювання пошуку, відбору та творчого використання педагогічної інформації / Методичні рекомендації. – Ужгород, 1996. – 17 с.
4. Туряниця В.В. Комплексний підхід до самостійної роботи студента / Методичні рекомендації. – Ужгород, 2011. – 18 с.
5. Гриневич Лілія. Найстрашніше – освічена людина без цінностей // День, 31 березня, 2016.
6. Гриневич Лілія. Я вирішила, що цей виклик треба приймати // Дзеркало тижня. Україна. − № 14, 15 квітня 2016.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.

Туряница Василий
кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ГВУЗ «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

Туряница Виктория
кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, ГВУЗ «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авторы раскрыли особенности самостоятельной работы студента как системообразующего фактора в подготовке высококвалифицированного, мобильного, конкурентоспособного специалиста и самореализации личности. На основе достижений методической науки и собственного опыта представлены научно обоснованные советы по комплексному подходу к самостоятельной работе студента и ее реализации.

Ключевые слова: высшее образование, педагогический процесс, самостоятельная работа студента, модернизация образования, инновационные подходы, качество высшего образования, комплексный поход.

Turyanytsya Vasily
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Pedagogy and Psychology
Uzhhorod National University, Uzhgorod, Ukraine

Turyanytsya Victoria
Candidate of Legal Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Departament of Theory and History of State and Law
Uzhhorod National University, Uzhgorod, Ukraine

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A KIND OF CREATIVE ACTIVITY, FACTOR OF MODERNIZATION AND TRAINING QUALITY OF HIGHER EDUCATION

The authors have disclosed features self-learning as a factor in the preparation of highly skilled, mobile, competitive professional and personal fulfillment. Based on the achievements of science and methodical own experience presents evidence-based advice on comprehensive approach to self-learning and its implementation. The study focuses on preparing competitive specialist in high school in Ukraine. According to the concept Bologna occupies a prominent place credit-modular system of educational process. An integral part of it is self-study student. The purpose of introducing this system is to improve the quality of higher education, modernization of the educational process in the preparation of competitive graduates and prestige of Ukrainian education in the international educational space.

Key words: higher education, teaching process, students' independent work, the modernization of education, innovative approaches, the quality of higher education, an integrated campaign.

УДК 378:37.013.43

Химченко Олена Миколаївна
кандидат педагогічних наук
кафедра культурології та кіно-, телемистецтва
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
м.Полтава, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИМІРУ РЕЗУЛЬТАТІВ КУЛЬТУРНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розкрито особливості діагностичного інструментарію дослідження проблеми культурного саморозвитку майбутніх учителів, що відзначається достатньою складністю, основаною на нелінійності та багатоплановості цього феномену. Наголошено, що під час дослідження повинно йтися про особистісні зміни у майбутніх учителів в аспекті культурного саморозвитку. Визначено критерії культурного саморозвитку майбутніх учителів: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний.

Ключові слова: культурний саморозвиток, майбутні вчителі, критерії.

Вступ. Глибокі соціальні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, спонукають освіту до впровадження нових технологій, які б сприяли утвердженню людини як найвищої цінності. Освітянська спільнота – це унікальний осередок інтелектуального потенціалу суспільства. Лише компетентна, самостійна й відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність, тобто людина культури, здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Еволюція підходів до проблеми розвитку культурного потенціалу особистості може бути проаналізована на підставі звернення до філософської (М.Бахтін, М.Бердяєв, В.Біблер, Є.Бондаревська, Ю.Борєв, Б.Лихачов, Ю.Жданов, Е.Ільєнков, М.Каган, Е.Соколов, А.Швейцер) та психолого-педагогічної (Л.Божович, Л.Виготський, Г.Іллін, В.Кохановський, О.Леонтьев, І.Лернер, А.Люблінська, С.Рубінштейн, М.Скаткін) літератури.

Проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях вітчизняних (І.Бех, Б.Вульфов, О.Газман, Г.Звенигородська, В.Зінченко, О.Киричук, Б.Кобзар, Л.Кулікова, А.Меренков, М.Ценко) та зарубіжних (Р.Бернс, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс та ін.) дослідників.

Разом з тим залишається не достатньо розробленою проблема вимірювання результатів культурного саморозвитку майбутнього вчителя, які відбивають як процесуальну, так і результативну сторони досліджуваного процесу.

Мета статті – аналіз особливостей вимірювання результатів культурного саморозвитку майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. У формуванні особистості вчителя є два головні аспекти – професійний та культурний. Вищий навчальний заклад покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість учителя. Однак, результати наукових досліджень, ретроспективний аналіз нашого власного досвіду викладання в загальноосвітній школі та в університеті свідчать про достатню проблемність рівня культурного розвитку та саморозвитку сучасного студентства. Можна погодитися із С. Неклюдовим, який зазначає, що для сучасного студентства можна „констатувати постійне та доволі швидке зниження загальноосвітнього та загальнокультурного рівня (наявність безсумнівних виключень не змінює загальної картини)" [1, с. 221]. Йдеться про елементарну безграмотність, нерозвиненість логічного мислення, географічне та історичне неуцтво. Серед причин такого стану дослідник називає руйнування попередніх освітніх матриць, Інтернет, який суттєво змінює ставлення до пошуку та використання інформації, зміна ставлення до фундаментального знання. Відповідно до логіки С. Неклюдова слід відзначити й таку позицію, як низький рівень „передзнання" або фонового знання, поза яким неможливе адекватне засвоєння предметного змісту будь-якої навчальної дисципліни. Автором зазначається, що „відсутність „складу старих знань" перешкоджає появі „пізнавальних матриць", необхідних для навчання концептуальних систем (фреймів, скриптів)" [1, с. 222].

Розробка діагностичного інструментарію дослідження проблеми культурного саморозвитку майбутніх учителів відзначається достатньою складністю, що певною мірою пояснюється такими обставинами. По-перше, аналіз теоретичних засад дослідження проблем саморозвитку засвідчив складність, нелінійність та багатоплановість цього феномену, що зумовило неоднозначність визначення його сутнісних та процесуальних характеристик різними науковцями, у різних наукових школах і, відповідно, складність верифікації цього феномену, добору адекватних методів дослідження. По-друге, існуючі діагностичні засоби, як правило, спрямовані на виявлення особливостей самовдосконалення. У науковій літературі підкреслюється про принципову складність здійснення діагностики саморозвитку особистості (особистісного, професійного, культурного). Так, наприклад, С. Кузікова, яка займалася проблемами особистісного саморозвитку, відзначає, що складність створення вимірювального інструментарію особистісного саморозвитку пояснюється об'єктивними обставинами. До таких обставин віднесено нелінійний, багатоплановий характер саморозвитку, його індивідуальну спрямованість, неможливість охарактеризувати його однозначно та ін. Відповідно, верифікація феномена особистісного саморозвитку за допомогою традиційних для психолого-педагогічних досліджень методів є доволі складним процесом. У наукових дослідженнях використовуються різні методики: „Рефлексія на саморозвиток" О.Бережнової, „Діагностика

© Химченко О.М.

рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку" М. Фетіскіна, „Діагностика реалізації потреби в саморозвитку" В.Андрєєва.

Методика діагностики рівня саморозвитку О. Бережнової [2] спрямована на характеристики саморозвитку особистості через показники прагнення до саморозвитку, наявності необхідних для цього якостей (шкала самооцінки особистісних якостей, необхідних для здійснення саморозвитку) та наявності можливостей для самореалізації в професії.

Педагогіка як сфера соціогуманітарного знання орієнтована на оцінну діяльність (явні та неявні оцінні твердження), тому ключовою постає проблема вироблення надійних критеріїв обґрунтованості та об'єктивності таких оцінних тверджень [3, с.26]. Звернення до вимірювання в контексті дослідницьких завдань має враховувати, що „будь-які якості піддаються вимірювання лише при дотриманні трьох вимог: а) якості, що вимріюються, можуть бути визначені, хоча б у межах робочої гіпотези; б) піддаються спостереженню, реєстрації; в) мають різні ступені вираженості" [3, с.41].

Проблема виміру результатів культурного саморозвитку майбутніх учителів пов'язана із проблемою критеріїв і показників результату, тобто повинно йтися про особистісні зміни в студентів – майбутніх учителів в аспекті вирішення завдань культурного саморозвитку.

У виокремленні та обґрунтуванні критеріїв культурного саморозвитку майбутніх учителів ми орієнтувалися на позиції І. Ісаєва стосовно того, що критерії мають відповідати певним вимогам: по-перше, забезпечувати вимір усіх компонентів, що входять цю освіту, і, в той же час, відбивати існуючі між ними взаємозв'язки, по-друге, розкриватися через ряд якісних і кількісних ознак (показників), у міру прояву яких можна судити про більшу або меншу міру вираженості цього критерію, при цьому якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними; по-третє, відбивати динаміку вимірюваної якості в часі і культурно-педагогічному просторі [4, с.125-126]. Необхідно також враховувати позицію М. Боритка, який вважав, що існують різні типи критеріїв: критерії процесу, що орієнтують дослідника на перетворення самого процесу, його перехід у новий якісний стан або критерії результату, перетворення його суб'єктів, що припускають оцінку розвитку особових властивостей [5, с.61-63].

Рівень культурного саморозвитку майбутніх учителів варто розглядати як системну характеристику особистості студента, в якій відображена наявність і ступінь сформованості відповідних якостей, звичок, поведінки. Культурний саморозвиток визначають за допомогою критеріїв, показників та ознак. При цьому слід враховувати науковий доробок дослідників щодо критеріїв саморозвитку особистості студентів, професійного саморозвитку майбутніх фахівців, загальнокультурної компетентності, сформованості загальної культури майбутніх учителів.

Для того, щоб критерій став ідеальним засобом визначення рівня культурного саморозвитку майбутнього вчителя, він повинен бути розгорнутим, розчленованим на одиниці виміру – показники та ознаки. Якщо поняття „*критерій*" – мірило для визначення, оцінки явища, його суттєва ознака, то *показник* розуміється як емпіричне поняття, на основі якого визначають стан об'єкта як інструмент, засіб виміру, що конкретизує критерій. Як компоненти критерію, ознаки виступають у формі конкретних, типових і стійких проявів якостей особистості.

Ми визначаємо критерії культурного саморозвитку майбутніх учителів на основі визначення функцій, сутності та структури досліджуваного феномену, розуміння культурного саморозвитку як стану, процесу та результату, спрямованого на формування майбутнього вчителя як людини культури. Так, критеріями культурного саморозвитку визначено когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний.

Когнітивний критерій включає знання та розуміння сутності культурного саморозвитку, усвідомлення власного кола питань, що потребують збільшення знанієвої бази, орієнтація в проблематиці освоєння культурно-освітнього простору, знання соціальних та світоглядних проблем; сукупність знань про культуру, сутність та способи підвищення власного рівня загальнокультурної компетентності, здібність до систематизації та узагальнення знань.

Ціннісно-мотиваційний – відповідає за спонукання до освоєння культурно-освітнього простору, бажання ввійти в культуру, проявити себе в ній, бажання особистісного саморозвитку; теоретична готовність до аналізу й вирішення визначених проблем, потреба й інтерес у самостійному освоєнні культурної спадщини; різноманітність, регулярність досвіду освоєння культурної спадщини; наявність ціннісних орієнтирів у культурі; ставлення до педагогічної діяльності як до цінності.

Діяльнісний – вміння реалізовувати власні плани щодо культурного саморозвитку, орієнтуватися в джерелах духовної та матеріальної культури, мати власну точку зору щодо еталонів і цінностей, втілених в наукових, філософських ідеях, творах мистецтва, тобто набути загальнокультурної компетентності; володіння інструментами самопізнання та саморозвитку, рефлексування власної поведінки та діяльності.

Рефлексивний – навички аутодіагностики, самоаналізу, рівень самооцінки домагань, здатність до подолання труднощів у власному культурному саморозвитку.

У наукових дослідженнях зустрічаються різні варіанти градацій рівнів саморозвитку (особистісного, професійного, творчого, професійно-творчого і т.п.). Усі ці підходи мають умовний характер, оскільки сам по собі розподіл ґрунтується на умовних припущеннях про існування певного еталону, з яким порівнюється той чи інший респондент. Для оцінки рівня культурного самовиховання майбутніх учителів використовується трискладова градація, в основу якої включено визначені критерії та показники – високий, середній та низький рівні.

Гуманітарна методологія, якісні методи дослідження ґрунтуються на принципах: „бачення світу очима людей, які вивчаються", описовості, уваги до деталей повсякденного життя, контекстуальності, холізму, процесуальності, гнучкості, акцент на питаннях „Як?" [6, с.15-17]. Виділяють такі методи якісного дослідження: неструктуровані інтерв'ю, кейс-стади (опис конкретного випадку), фокус-група, спостереження, проективні техніки.

Діагностика перебігу культурного саморозвитку майбутніх учителів неминуче актуалізує проблему норми як соціокультурного феномена, що впливає на процеси регуляції суспільних відносин. З часом суспільні відносини в процесі розвитку стають більш складними, що вимагає і більш складної їх регуляції. Особистість має свідомо ставитись до норм, що регулюють поведінку в суспільстві, у разі потреби мобільно та гнучко вивчати нові, відповідно до соціокультурної ситуації.

Викладений матеріал дозволяє зробити **висновок**, що особливості діагностичного інструментарію дослідження проблеми культурного саморозвитку майбутніх учителів відзначається достатньою складністю, основаною на нелінійності та багатоплановості цього феномену. На основі особистісних змін у майбутніх учителів було визначено критерії та рівні культурного саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Неклюдов С.Ю. „Поле знания" и современный педагогический процесс / С.Ю.Неклюдов // Гуманитарные чтения – 2008: Пленарные заседания. Междисциплинарные круглые столы. Презентации. – М.: РГГУ, 2009. – С.221-222
2. Бережнова О.В. Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования" / О.В.Бережнова. – Ростов-на/Д., 2005. – 24 с.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г.Маралов. – М.: Издат. центр „Академия", 2002. – 256 с.
4. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф.Исаев. – М.-Белгород: МПГУ, БГПИ, 1993. – 219 с.
5. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н.М.Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
6. Ильин В.И. Драматургия качественного полевого исследования / В.И.Ильин. – СПб.: Интерсоцис, 2006. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 21.04.2016 р.

Химченко Елена
кандидат педагогических наук
кафедра культурологии и кино-, телеискусства
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко,
Полтава, Украина

ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ КУЛЬТУРНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье раскрыты особенности диагностического инструментария исследования проблемы культурного саморазвития будущих учителей, что отличается достаточной сложностью, основанной на нелинейности и многоплановости этого феномена. Отмечено, что в ходе исследования речь должна идти о личностных изменения у будущих учителей в аспекте культурного саморазвития. Определены критерии культурного саморазвития будущих учителей: когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностный, рефлексивный.

Ключевые слова: культурное саморазвитие, будущие учителя, критерии.

Khimchenko Olena
Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Culturology and Cinema-, Teleart
Luhansk Taras Shevchenko National University, Poltava, Ukraine

FEATURES OF RESULTS MEASURING OF CULTURAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS'

The author of the article has paid the attention to deep social and economic changes that take place on verge of the third millennium in Ukraine, induce an education to introduction of NT that would claim a man as the greatest value. An elucidative association is a unique cell of society's intellectual potential. Only competent, independent and responsible, with clear civil positions individuality, or in the other words a man of culture, is able to update society, provide the state system of Ukraine and also develop the economy and culture of the country.

The level of future teachers' cultural self-development needs to be examined as systematical description of student's personality, which reflects a presence and degree of corresponding qualities' formation and habits. Cultural self-development is determined by means of criteria, indexes and signs. It is necessary to take into account a scientific work of researchers in relation to the criteria of students' personal self-development, professional self-development of future specialists, general cultural competence, the formation of general culture of future teachers. We have defined such criteria of future teachers' cultural self-development as cognitive, valued-motivational, active and reflexive.

Key words: cultural self-development, future teachers, criteria.

УДК 37.013.42

Хмуринська Тетяна Олександрівна
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університету
м.Хмельницький, Україна

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ ТА БЕЗДОГЛЯДНОСТІ ДІТЕЙ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Проаналізовано поняття «безпритульності» та «бездоглядності». Простежено основні причини виходу дітей різного віку на вулиці та наслідки безпритульності та бездоглядності. Розглянуто основні цілі подолання проблеми та повернення дітей до родинного середовища та роль закладів соціально-психологічної реабілітації у їх реалізації. Акцентовано увагу на проблемі реабілітації бездоглядних, безпритульних дітей.

Ключові слова: безпритульність, бездоглядність, реабілітація, соціально-психологічна реабілітація.

Вступ. Соціально-економічні, національно-культурні, політичні процеси, що супроводжуються постійними реформами притаманні більшості країн світу, та європейських країн у тому числі. Перебудови, зміни в економічному та соціальному устрої держави призводять часто і до виникнення таких соціальних явищ як дитяча бездоглядність та безпритульність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання безпритульності та бездоглядності підлітків, технологій соціально-психологічної роботи з ними неодноразово висвітлювалися у науковій літературі останніми роками. Питання безпритульності підлітків на сучасному етапі розвитку країни досліджували А. Капська, О. Карпенко; специфіку професійної діяльності соціального педагога з безпритульними дітьми визначили Л. Артюшкіна, М. Галагузова, Л. Мардахаєв; спрямовані на вирішення проблеми безпритульності серед підлітків та процес соціально-педагогічної реабілітації дослідження О. Безпалько, І. Звєрєвої, А. Капської, Т. Мальцевої, Я. Мудрого, Н. Павлік, М. Тютюнник, С. Чернета та інших.

Проблемою вивчення соціальних і психологічних особливостей категорії «безпритульні діти» та причин виходу дітей на вулицю займаються О. Антонова-Турченко, С. Бадора, В. Виноградова-Бондаренко, Л. Волинець, І. Дубровіна, В. Зарецький, Н. Комарова, С. Кононенко, М. Лісіна, Д. Мажец, З. Матейчик, А. Поляничко, І. Пєша, Т. Шатохіна.

Разом з тим серед праць, що стосуються проблем підлітків, ще недостатньо таких, де розглядаються особливості соціально-психологічної реабілітації підлітків, які спрямовані на відновлення у дітей позитивного ставлення до життя, адаптації підлітка, сприяють мотивації підлітків повернутися до нормального життя та навчання.

Метою статті є аналіз проблеми безпритульності та бездоглядності дітей та особливості їх реабілітації

Виклад основного матеріалу. Переважна більшість сучасних дослідників розглядають підліткову безпритульність як більш вузьке поняття (відсутність у дитини місця проживання й виховання, відсутність батьків або розрив з батьківською сім'єю чи особами, що замінюють батьків), а дитячу бездоглядність як більш широке (відсутність виховного впливу на дитину батьків і школи; проведення більшості часу на вулиці, негативний, асоціальний вплив батьків на дитину, внаслідок чого вони виходять на вулицю) [1].

Протягом XX століття юридичне визначення дитячої безпритульності та бездоглядності постійно змінювалось, варто зазначити, що саме юридичне визначення є підставою яка зумовлює надання конкретної допомоги таким дітям.

В Законі України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 року вперше було надано юридичне визначення дитячої безпритульності: – «безпритульні діти – діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання» [3].

Згодом у ст. 2 Закону України «Про основи соціального захисту бездомних громадян та безпритульних дітей» який набрав чинності від 1 січня 2006 року вказано, що діти які були вимушені залишити, або самі залишили сім'ю або дитячі заклади де вони виховувались, і не мають певного місця проживання визнаються безпритульними дітьми.

У посібнику з методики міждисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми [4, с.8.], бездоглядна дитина – трактується як «дитина за поведінкою якої немає контролю в наслідок невиконання або неналежного виконання обов'язків з її виховання, навчання і (чи) утримання з боку батьків або інших законних представників або посадових осіб». Проте варто відзначити, що чинне законодавство не трактує поняття «бездоглядна дитина».

Варто зазначити, що втечі з дому є гострою проблемою яка існує у всьому світі. Статистика свідчить, що діти віком до семи років самі дім не залишають. І якщо вони опиняються на вулиці, то це може свідчити про те що вони заблудились, або що це сталось не з їхньої власної волі. У віці від 7-9 років ймовірність добровільної втечі з дому уже вища. Проте соціальні працівники, педагоги, у такому випадку, можуть допускати можливість не гуманного ставлення батьків до дітей. Проте, найчастіше причинами потрапляння дитини, у такому віці, на вулицю є педагогічна некомпетентність батьків, їх низька культура виховання. Діти у таких сім'ях найчастіше користуються наданою їм свободо, або відсутністю контролю, і зазвичай не мають наміру зовсім покидати свій дім.

Найчастіше прагнення втікати з дому проявляється у віці 10-13 років. Однією з причин, чому діти тікають з дому у цьому віці, є бажання відсторонитись від асоціальної сім'ї, щоб продемонструвати усім, що вони не такі як батьки. Проте є ситуації, коли діти з зовні благополучних сімей втікаю з дому. Причиною

© Хмуринська Т.О.

можуть стати конфліктні ситуації у школі, конфлікти з однокласниками чи педагогами, проблеми в адаптації до шкільного середовища та відсутність підтримки зі сторони батьків. Від батьків вимагається уміння тактовно стати на сторону дитини, не применшуючи авторитет школи.

Напруга яка виникає у підлітка, в результаті невирішених конфліктів, не отриманої підтримки, спонукає його до втечі. Бездоглядне спілкування дітей «однакової долі» не дивлячись на усі незручності (голод, холод, відсутність умов для дотримання особистої гігієні, інфекції, страх перед іншими підлітками) має для кожного з них велику силу, яку дає відчуття полегшення після уникнення психологічної напруги, яка виникала у школі чи сім'ї.

Життя на вулиці та бездоглядність призводить до ряду проблем у житті дитини, на вирішення яких, у тому числі, має бути спрямована соціально-психологічна реабілітація. Серед основних проблем з якими стикаються безпритульні та бездоглядні підлітки зараховують: відсутність доступу до медичної допомоги, освіти й соціального захисту; залучення до різних видів незаконної праці, а також ризик втягнення дитини до кримінальної діяльності, до заняття кримінальною проституцією та порнографією; зловживання психотропними речовинами, алкоголем та внутрішньовенними наркотиками; спосіб життя, що перешкоджає фізичному, розумовому, духовному, моральному та соціальному розвиткові дитини; різноманітні захворювання, зокрема інфекційні; психічні та поведінкові розлади (депресії, когнітивні порушення, залежності, акцентуації особистості, занижена самооцінка, тощо).

Основними державними закладами, діяльність яких спрямована на підтримку бездоглядних та безпритульних дітей є притулки для дітей та центри соціально-психологічної реабілітації дітей.

Притулки та центри соціально-психологічної реабілітації є тимчасовим пристанищем для дітей і підлітків та виконують "дві функції: 1) надають тимчасовий прихисток тим, хто його вкрай потребує; 2) вирішують подальшу долю юних жертв несприятливих умов соціалізації з урахуванням усієї сукупності обставин у кожному конкретному випадку" [2, с.394].

Соціально-психологічна реабілітація полягає у відновленні відносин дитини з оточенням, формуванні нових якостей особистості і цінностей шляхом мобілізації внутрішніх ресурсів самого безпритульного підлітка і через наступність усіх закладів, які проходить безпритульний підліток (починаючи з вулиці, закінчуючи новою сім'єю).

Соціально-психологічна реабілітація реалізується в діяльності, яка дає дитині можливість пізнати навколишній світ, стимулює виникнення у дітей почуттів, є джерелом оволодіння досвідом міжособистісних відносин і поведінки. Проте варто враховувати той момент, що діяльність із безпритульними підлітками відрізняється від діяльності з підлітками з нормальною поведінкою. Вона має своєрідний характер, по-перше, через вади в розвитку інтелектуальної та особистісної сфер підлітка категорії "безпритульний"; по-друге, через деформованість основних цінностей від родинних до глобальних; по-третє, через перебування безпритульного підлітка у закладі для дітей, що свідчить про його потрапляння у складні життєві обставини; та його дезадаптованість до життя у сім'ї, спілкування з батьками та шкільного життя.

Число неповнолітніх, поведінка яких є девіантною, зростає. Соціальне неблагополуччя проявляється у розпаді сімейних і родинних зв'язків, бездоглядності та бродяжництві дітей, вчиненні ними антигромадських вчинків і правопорушень, пияцтві та наркоманії.

Психологи підкреслюють, що найбільша соціальна реабілітація можлива для бездоглядних дітей, які мають стаж бездоглядності до 3 років. Найменші шанси реабілітації у дітей, чий стаж бездоглядності перевищує 6 років.

Сформована система соціально-профілактичної та корекційної роботи у сьогоднішній ускладненій ситуації, має передбачати виконання таких: профілактика бездоглядності, бродяжництва, дезадаптації; психолого-медична допомога дітям, які потрапили з вини батьків або у зв'язку з екстремальною ситуацією (у тому числі у зв'язку з фізичним і психічним насильством або з небезпечними для життя і здоров'я умовами проживання) в безвихідне становище; формування у дітей та підлітків позитивного досвіду соціальної поведінки, навичок спілкування та взаємодії з оточуючими людьми; виконання опікунських функцій по відношенню до тих, хто залишився без батьківської уваги і турботи, засобів до існування; психологічна та педагогічна підтримка, сприяюча ліквідації кризових станів особистості; сприяння поверненню в сім'ю або подальше влаштування у житті дітей; забезпечення можливості отримати освіту; турбота про подальший благоустрій, місці проживання.

Фахівці подібних установ виділяють три основні етапи в роботі з дітьми: діагностична робота; реабілітація, програма якої заснована на даних, отриманих після всебічної діагностики; після реабілітаційний захист дитини.

Насамперед у системі соціально-психологічної реабілітації для неповнолітніх створюються соціальні притулки для дітей і підлітків. Основними напрямками реабілітації бездоглядних та безпритульних дітей і підлітків у соціально-реабілітаційному центрі є:

- Профілактика бездоглядності, допомогу в ліквідації важкій ситуації в сім'ї дитини;
- Надання неповнолітнім тимчасового проживання на повному державному забезпеченні до визначення та здійснення спільно з органами опіки та піклування оптимальних форм життєустрою;
- Забезпечення доступної та своєчасної кваліфікованої соціальної, правової, психолого-медико-педагогічної допомоги дітям, які мають різні форми дезадаптації, на основі індивідуальних програм соціальної реабілітації, що включають професійно-трудовий, навчально-пізнавальний, соціокультурний, фізкультурно-оздоровчий та інші компоненти.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки.** У процесі реабілітації важливим є подолання сенсорної деривації. Для реалізації цієї цілі потребується насиченість сенсорного простору уроку переживаннями. Наочних посібників для бездоглядних та безпритульних дітей, часто буває недостатньо. Технічні засоби навчання мають забезпечувати можливість активного аудіовізуального впливу, а структура заняття – захоплювати усю увагу. Також важливим компонентом реабілітаційної роботи є

розвиток комунікативних навичок, психосоматичне виховання, формування сексуальної культурі, морально-етичне виховання тощо.

Певною мірою ставлення до бездоглядних дітей сьогодні знаходиться в критичній фазі. Існуючий потенціал громадського співчуття не реалізується в силу тяжкого матеріального і психологічного стану багатьох сімей, батьків, слабкості кадрового та матеріально-технічного забезпечення спеціальних установ, хабарництва і корупції в органах влади і управління, високого ступеня фізичної і психічної травмованості бездоглядних та безпритульних дітей, зосередженні уваги суспільства на інших, більш розтиражованих проблемах.

Список використаної літератури

1. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям: метод. посіб. / Авт.: Безпалько О.В., Гурковська Л.П., Журавель Т.В. та ін.. / За ред. Звєрєвої І.Д., Петрочко Ж.В. – К.: Видавничий дім «КАЛИТА», 2010 – 376 с.
2. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / С.С.Пальчевський. – К.: Кондор, 2005. – 560 с.
3. Про охорону дитинства. Закон України від 26.04. 2001. № 2402-III. Відомості Верховної Ради. – 2001. – №30. – С.142
4. Посібник з методики міждисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми / організація «Право на здоров'я» (HealthRight International). – К., 2010. – 68 с.

Стаття надійшла до редакції 10.05.2016 р.

Хмуринская Татьяна
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедра социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет
Хмельницкий, Украина

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ БЕЗНАДЗОРНОСТИ ДЕТЕЙ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РЕАБИЛИТАЦИИ

Проанализировано понятие «беспризорности» и «безнадзорности». Прослежены основные причины выхода детей разного возраста на улицу и последствия беспризорности и безнадзорности. Рассмотрены основные цели решения проблемы и возвращение детей к семейной среде и роль учреждений социально - психологической реабилитации в их реализации. Акцентировано внимание проблеме реабилитации безнадзорных, беспризорных детей.

Ключевые слова: беспризорность, безнадзорность, реабилитация, социально-психологическая реабилитация.

Hmurynska Tetiana
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Department of Social Work and Social Pedagogics
Khmelnytsky National University, Khmelnitsky, Ukraine

THE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF CHILDREN'S HOMELESSNESS AND NEGLECT AND FEATURES OF THEIR REHABILITATION

The article analyzes the concept of "homelessness" and "neglect" in the contemporary scientific literature, and the interpretation of these concepts by Ukrainian legislation. The vast majority of modern researchers consider the juvenile's homelessness as a narrower concept (lack of residence and education, lack of parents or break with the family or persons substituting parents) and children's neglect as a greater one (no educative impact of parents and school on the child, spending most of the time outdoors, negative, asocial influence of parents on the child, so that they go out in the street).

It traces the main reasons of children of all ages to go out in the streets and the consequences of homelessness and neglect. The article considers the main purposes of the problem overcoming and returning the children to the family environment. The attention stresses on the problem of rehabilitation of neglected, homeless children.

Most often the desire to run away from home appears between the ages of 10-13 years. One of the reasons of children's runaway from home at this age is a desire to move away from asocial family to show everyone they are not like their parents. However, there are situations where children from outwardly secured families run away from home. The reasons can be different: conflicts at school, conflicts with classmates or teachers, problems in adaptation to the school environment and lack of support from the parents. Parents are required the ability tactfully to take the child's side, without underestimating the school authority.

The tension that juvenile gets, as a result of unresolved conflicts, not received support, urges him to escape. Neglected communication of "the same fate" children despite all inconveniences (hunger, cold, lack of conditions for personal hygiene, infections, fear of other teenagers) has a great power for each of them, and this power gives a sense of relief after avoiding psychological stress, which occurred at school or in the family.

The main lines of rehabilitation of neglected and homeless children and juveniles in social and rehabilitation center are the following: prevention of neglect, help for eliminating the difficult situations in the child's family; providing temporary accommodation on full state supply for juveniles till determination and implementation of the optimal forms of life together with the guardianship authorities; providing accessible and timely qualified social, legal, psychological, medical and pedagogic help for children who have different forms of exclusion, based on individual programs for social rehabilitation, including vocational and employment, educational and cognitive, sociocultural, sport and recreation and other components.

Key words: homelessness, neglect, rehabilitation, social and psychological rehabilitation.

УДК 930:371.134: 811: 378

Царик Ольга Михайлівна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедра німецької мови
Тернопільський національний економічний університет
м.Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ГАЛИЧИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті вивчено особливості професійної підготовки вчителів-філологів у Галичині на початку ХХ ст. Досліджено, що професійно-педагогічна освіта розвивалася в напрямку структурування її змісту шляхом поділу на теоретичну і практичну, професійну і педагогічну чистини, більше уваги приділялося самостійній навчально-дослідницькій роботі студентів. У процесі підготовки вчителя філолога враховувалися філологічний, педагогічний і методичний аспекти.

Ключові слова: навчання, філологічна освіта, зміст педагогічної освіти, етапи підготовки вчителя, культура мови, письмо.

Вступ. Соціально-політичні зміни у суспільному житті в України вимагають підготовки висококваліфікованих спеціалістів, особливо педагогів, позаяк від освіти залежить духовна культура суспільства. Вивчення історії педагогічних процесів, що відбувалися на початку ХХ ст., дозволяє виявити особливу роль учителів у вихованні освічених, національно свідомих громадян. Тому дослідження процесів педагогічної освіти на західноукраїнських землях початку ХХ ст. вважаємо актуальним, зокрема підготовку вчителів-філологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому просторі досліджено методологічні основи сучасної філософії освіти (В.Андрущенко, І.Зязюн, В. Кремень), проблеми неперервної професійної освіти (С.Гончаренко, Н.Ничкало, С.Сисоєва, Я.Цехмістер), підготовку майбутніх учителів української мови та літератури (О. Семеног), початкових класів (Л.Хомич, О.Кучерявий). Окремі аспекти підготовки вчителя-словесника,формування його як мовної особистості розглядаються у працях О.Біляєва, Н.Волошиної, Л.Мацько, В.Мельничайка, Л.Мірошниченко, Л.Паламар, Є.Пасічника, М.Пентилюк, А.Ситченка, Л.Струганець, П.Хропка та ін. У монографії О.Мисечко "Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.)" досліджено процес становлення і розвитку системи підготовки вчителів іноземних мов [1]. Проте, на наш погляд, ще недостатньо вивчені особливості професійної підготовки учителів-філологів у Галичині на початку ХХ ст.

Мета статті полягає у вивченні історичного досвіду та дослідженні особливостей професійної підготовки учителів-філологів у Галичині на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування освітньої ситуації на західноукраїнських землях розглянемо основні історичні аспекти, що впливали на освіченість населення.

На початку ХХ століття західноукраїнські землі були у складі Австро-Угорської імперії. Упровадження передбачених законом ще 1869 р. змін дало поштовх розвитку шкільництва та зумовило значне пожвавлення освітнього руху в Галичині. Активізації цього руху сприяло також здобуття галицькими школами автономії 1867 р., коли імператорську санкцію одержали дві постанови Крайового сейму: про мову викладання у школах та організаційний статут Крайової шкільної ради. Саме боротьба за мову викладання у школах і гімназіях стала одним із найголовніших питань у діяльності Галицького сейму. Незважаючи на протести послів-українців, 22 червня 1867 р. було прийнято Закон "Про мову навчання у народних і середніх школах Галичини", відповідно до якого право визначати мову викладання (польську чи українську) в народних школах мав той, хто її утримував. Якщо ж школа утримувалася за громадські кошти, таке право одержувала громада спільно з крайовою шкільною владою; ті школи, де частина дітей розмовляла польською, а частина – українською, перетворювалися на двомовні: одна була мовою викладання, інша – обов'язковим предметом. Як наслідок, польська здобула статус обов'язкової в усіх школах, а українська – мови викладання, якого не завжди дотримувалися.

Певну роль у розвитку шкільництва Галичини відіграла створена при Галицькому намісництві і підпорядкована Міністерству віросповідань та освіти у Відні Крайова шкільна рада. Свою роботу вона розпочала 24 січня 1869 р. Спершу до її складу входило 11 членів, однак після прийняття 1905 р. Закону "Про Крайову шкільну раду" та внесених до нього змін 1907 р. персональний склад ради було збільшено до 33 членів, серед яких переважали поляки (для прикладу, 1910 р. українців було 5, а 1913 – лише 3). Для польського суспільства створення Крайової шкільної ради стало одним із вагомих здобутків Галицького сейму, бо дало змогу позбавити суспільне виховання німецького контролю і передати його під польське громадське управління [2, с.271].

Значний внесок у культурний розвиток населення зробили жіночі організації України, просвітницьку діяльність яких кінця XIX – початку ХХ ст. дослідила Ольга Кобельська. Влаштовуючи освітні курси, школи грамотності, громадські об'єднання українок сприяли розв'язанню проблем неписьменності та підвищенню рівня національної свідомості дорослих. Характерною рисою педагогічно-просвітницької діяльності жіночих організацій виступав системний націотворчий підхід, пов'язаний з підготовкою

© Царик О.М.

освітніх кадрів. Були засновані вчительські та захоронкарські семінарії для відповідної педагогічної підготовки вчительок та вихователь ок [3, с.176].

Особливістю просвітницької діяльності жіночих товариств була організація курсів грамотності для українських дівчат, які служили домашніми помічницями у польських та єврейських родинах. Допомагаючи дівчатам освоїти грамоту, діячки жіночих організацій сприяли формуванню національної свідомості. Про це свідчить українознавчий зміст навчальної програми курсів, до якої входили виклади з історії України, читання творів української літератури, публіцистики. У такий спосіб намагалися нейтралізувати асиміляційний вплив чужонаціонального середовища, в якому працювали українські дівчата [3, с.106].

Розглянемо за допомогою таблиці 1, як у державних жіночих учительських семінаріях виділялися години на вивчення педагогічних та філологічних дисциплін на тиждень:

Таблиця 1.

Розподіл годин в учительських семінаріях

Дисципліна	1-й рік навчання	2-й рік навчання	3-й рік навчання	4-й рік навчання
Педагогіка і дидактика	-	3	5	9
Викладова мова	4	4	4	4
Письмо	1	-	-	-

Як бачимо, на філологічну підготовку виділяли незначну кількість годин. Письма вчили лише на першому році навчання, іноземних мов загалом не вивчали, проте виділяли велику кількість годин для вивчення педагогіки та дидактики.

Пізніше Галицька Рада шкільна внесла до цього плану корективи, що стосувалися вивчення ученицями Львівської державної учительської жіночої семінарії польської, німецької й української мов: якщо на першу та другу відводилося щотижня по 14 годин упродовж усього періоду навчання, то на рідну для них мову – 12 годин [4, с.69].

З метою поширення грамотності на початку ХХ ст. діяли учительські семінарії. У книзі «Дидактика» М.Барановскі писав, що навчання так само, як і виховання, є мистецтвом, проте у тому випадку, коли усвідомлюється: 1)завдання і ціль навчання, 2)засоби, за допомогою яких найкраще досягнути результатів, 3)вміння застосувати вивчене на практиці. Хто хоче набути мистецтва навчання, мусить мати талант до навчання. Зазначається, що до певної міри кожен має здібність до навчання, оскільки маленькі діти вчаться від дорослих, старші діти багато-чого вчать молодших. Проте для осягнення мистецтва навчання необхідна педагогічна майстерність [5, с.4].

Для розвитку суспільства початку ХХ ст. на території Австро-Угорщини існувала нагальна потреба у діяльності шкіл, як зазначає М.Барановскі, оскільки: 1)батьки переважно не мали часу займатися навчанням дітей, 2)більшість батьків не володіли необхідними для навчання знаннями, ані також вміннями навчати, 3)зрештою небагато батьків мали б достатньо терпеливості та витривалості для регулярного навчання своїх дітей [5, с.38].

Праця учителя на початку ХХ ст. цілковито вирізнялася від інших професій формою та змістом. Попри досить високий рівень контролю роботи учителя з боку офіційних установ робота учителя була досить самостійною, неконтрольованою у істотних її проявах і передбачала значні відхилення від урядових програм, приписів та норм. Відповідальність учителя полягала у перетворенні виконавчої роботи у творчу, сповнену власною ініціативою та власними підходами до навчання, що пристосовувались до потреб школи та середовища. Оскільки в усіх європейських країнах державні шкільні програми були тільки загальними рамками, які учитель повинен наповнити своєрідним змістом відповідно до потреб даного регіону. Отже, найбільшу роль у роботі школи відіграє сам учитель, його особистість, характер, духовна та культурна зрілість [6, с.10].

Праця учителя, за Я.Беднарсом, була надзвичайно складною і спрямованою на підвищення розумового та духовного рівня культури суспільства шляхом виховання молоді та середовища. Для того від учителя вимагалося відповідної професійної підготовки, усесторонньої обізнаності, високого рівня естетичної та етичної культури, знання свого краю, ознайомлення з суспільно-політичними відносинами власної держави, ініціативності, інтелігентності та інтуїції. Оскільки духовної культури не можливо прищепити на короткотермінових курсах чи конференціях, бо це результат тривалої праці, учитель повинен постійно дбати про саморозвиток та самовдосконалення. У процесі навчання буде недостатнім використання навіть найновіших методів та програм, методичних вказівок та інструкцій, позаяк найважливішу роль має особистість учителя, його духовна та культурна зрілість, його здібності та захоплення.

Далі детальніше розглянемо особливості професійної підготовки учителів-філологів. На початку ХХ ст. у школах Галичини чільне місце займало вивчення німецької мови. Основні вимоги до вчителів описані у «Збірці найважливіших університетських приписів», опрацьованих доцентом Ягеллонського університету К.Куманєцкім [7]. Кваліфікацію учителя затверджувала екзаменаційна комісія, яку призначало Міністерство визнання та освіти. Далі розглянемо основні вимоги до кандидатів на кваліфікацію вчителя.

Кожен претендент повинен прослухати курс філософії, психології та педагогіки, а також курс методики викладання предмету, курс шкільної гігієни (гігієнічної педагогіки) та фізичного виховання, зрештою курс мови викладання, на той час німецької мови.

Майбутні учителі класичних мов повинні засвідчити відвідування лекційних та семінарських занять, зокрема із стилістики латинської та грецької мов, а також два семестри лекцій та принаймні один се-

местр з археології.

Кандидати, що складали іспит з мови, яка не була для них рідною або мовою викладання у середній школі, засвідчували свідоцтвами, що видавалися керівниками курсів, активну участь у практичних заняттях з цієї мови принаймні чотири семестри. Замість такого свідоцтва можна було подати на розгляд комісії або довідку від керівника курсу про те, що кандидат володіє у достатній мірі усним та писемним мовленням цією мовою, або довідку про річне чи хоча б піврічне перебування у відповідній країні з метою вивчення мови. Піврічне навчання закордоном для вивчення мови замінювало два семестри практичних занять. Важливою передумовою було також відвідування фонетичного курсу та вступу у мовознавство.

Далі кандидати складали іспити, що перевіряли готовність до педагогічної діяльності.

1.Вступний екзамен з філософії та педагогіки перевіряв необхідну для роботи учителя філософсько-педагогічну освіту: основні поняття та засади філософії, педагогіки та дидактики, їхні психологічні та логічні основи, історію педагогіки від 16 ст.

2. Екзамен з мови викладання вимагав як досконалого володіння тією мовою, так і знання основних творів художньої літератури тієї мови. Кандидати, що не обирали собі мову як навчальний предмет, складали спершу двохгодинний письмовий екзамен, а потім також усний. На письмовій частині іспиту необхідно було довести досконале володіння граматикою та стилістикою. Завдання полягало у вільному викладі однієї із фахових тем, а також у перекладі на мову викладання фахового тексту із іншої, знайомої кандидату мови. Усна частина екзамену теж перевіряє знання основних явищ граматики та вміння послуговуватися ними в усному мовленні, а також знання основних творів художньої літератури мови викладання. Кандидат міг бути звільнений від письмового та усного екзамену з мови у тому випадку, якщо він закінчив школу з тією ж мовою викладання. До учителів іноземних мов ставились доволі вищі вимоги на іспиті з мови викладання у школі, аніж до учителів інших предметів. У випадку, якщо мовою викладання не була німецька мова, кандидат повинен був довести, що принаймні вміє читати і розуміє наукові німецькомовні праці з його фахової галузі.

3. На екзамені латинської та грецької мов від кандидатів вимагали досконалого знання граматики двох мов, підсиленого порівняльною лінгвістикою. Латинська мова передбачала перевірку стилістичних навичок при виконанні письмових завдань. А також важливу роль при складанні мовного екзамену відігравало прочитання основних творів класиків, на основі яких кандидат готував письмову роботу. З грецької та римської історії важливим є знання основних історичних фактів, найважливіших джерел, а також розуміння взаємозв'язку історичних явищ, історії культури та мистецтва.

4. Для здобуття кваліфікації учителя мови викладання як головного предмету навчання в усіх класах середньої школи вимагалося перш за все досконале та вільне володіння цією мовою, добра вимова, коректність та правильність в усному та писемному мовленні. Навчання німецької мови передбачало:

− історичне розуміння новішої верхньонімецької мови та знання основних творів історії літератури у зв'язку із загальним розвитком культури;

− теоретичне знання історичної граматики та вміння читати готичні тексти;

− з історії давньої німецької літератури звертали увагу на розвиток, який відбувався у XII – XIII ст., вимагалося читання та філологічного розуміння основних творів епохи розквіту;

− з сучасної літератури кандидат повинен був знати твори літератури від Лессінга до Гете, а також твори австрійської літератури – презентувати життєвий та творчий шлях найвизначніших письменників, вміти інтерпретувати їхні найважливіші праці щодо змісту, художньої форми, стилю, композиції.

Що стосується італійської мови як головного предмету, від претендентів вимагалося цілковитого знання розвитку мови, починаючи від латині та завершуючи сучасною для початку XX ст. мовою, а також синтаксису, стилістики, теорії літературної мови. Так само необхідно було знати твори основних класиків, докладно ознайомитись із історією літератури у контексті її стосунку до німецької та французької літератури.

Кандидати на посаду учителя однієї із слов'янських мов у всіх класах повинні були знати граматику староцерковнослов'янської мови та її зв'язок із історичною граматикою даної слов'янської мови, а також пам'ятки церковнослов'янської мови та літератури. На іспиті кандидат виконував завдання на переклад та детальне пояснення тексту церковнослов'янської мови.

Вимагалося також ознайомлення із результатами наукових досліджень античної літератури, а також порівняльної та історичної граматики. До основних вимог належало також детальне знання змісту та форми народної творчості, ознайомлення з історією літератури від давньої до сучасної літератури у взаємозв'язку із культурним життям суспільства загалом.

5. До екзамену на кваліфікацію учителя французької чи англійської мови допуском слугувала написана вдома наукова робота із дотриманням граматичних та стилістичних норм цієї мови. На іспиті серед основних завдань був переклад без допомоги словника тексту з іноземної мови на мову викладання та з мови викладання на іноземну, а також виконати письмове завдання на тематику з історії літератури або історичної граматики. Усна частина екзамену передбачала вільний переклад та аналіз художнього твору класиків французької чи англійської літератури на мову викладання. Зверталася увага вимову та граматичну та стилістичну правильність усного мовлення, а також на опанування фонетики та граматики у історичному розвитку мови. Кандидат повинен був довести достатнє знання літератури від початку XVI ст., як і ознайомлення із основними пам'ятками давньої літератури відповідної мови. Метою такого екзамену було засвідчити правильне усне та писемне мовлення французькою чи англійською мовою.

Висновки. Вивчення історичного досвіду, аналіз діяльності перших жіночих навчальних закладів з підготовки вчителів, дослідження особливостей професійної підготовки учителів-філологів у Галичині на початку XX ст. дозволяє стверджувати, що підго-

товка вчителів-філологів здійснювалася у контексті академічної традиції підготовки вчителів у педагогічних навчальних закладах, педагогічних курсах, інститутах народної освіти, державних курсах іноземних мов. На початку ХХ ст. професійно-педагогічна освіта розвивалася в напрямі структурування змісту освіти шляхом поділу на теоретичну й практичну, фахову й педагогічну, більше уваги приділялося самостійній навчально-дослідницькій роботі студентів. У процесі підготовки учителя філолога враховувалися філологічний, педагогічний і методичний аспекти. Наступним етапом дослідження буде вивчення процесу професійної підготовки філологів міжвоєнного періоду.

Список використаної літератури

1. Мисечко О.Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.) : [монографія] / О.Є.Мисечко. – Житомир: Полісся, 2008. – 528 с.
2. Руда О. Методика навчання історії в народних школах Галичини (1867–1918) / О. Руда // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. − 2013. − Вип. 23. − С.216-232
3. Кобельська О.М. Просвітницька діяльність жіночих організацій України (кінець XIX – перша половина XX століття): Монографія. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 234с.
4. C.K.Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicji i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896 / Red. M. Baranowski. – Lwów: Dyr. Semin. naucz. galic., 1897. – 567 s.
5. Baranowski M. Dydaktyka uzupełniona zasadami logiki: do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych. Wydanie: V.–Warszawa: Skład Główny w Księgarni Seyfartha i Czaykowskiego, 1905. – 112 s.
6. Bednarz J. Praca i wczasy nauczycielskie. – Warszawa: Związek nauczycielstwa Polskiego, 1934. – 96 s.
7. Kumaniecki K.W. Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich. – Kraków, 1913. – 515 s.

Стаття надійшла до редакції 23.04.2016 р.

Царик Ольга
кандидат филологических наук, доцент
кафедра немецкого языка
Тернопольский национальный экономический университет
Тернополь, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ В ГАЛИЦИИ ВНАЧАЛЕ XX ВЕКА

В статье изучены особенности профессиональной подготовки учителей-филологов в Галиции вначале XX века. Профессионально-педагогическое образование развивалось в направлении структурирования содержания образования, а также путем разделения на теоретическое и практическое, профессиональное и педагогическое, больше внимания уделялось самостоятельной учебно-исследовательской работе студентов. В процессе подготовки учителя филолога учитывались филологический, педагогический и методический аспекты.

Ключевые слова: обучение, филологическое образование, содержание педагогического образования, этапы подготовки учителя, культура речи, письмо.

Tsaryk Olga
Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor
Department of German Language
Ternopil National Economic University, Ternopil, Ukraine

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHILOLOGISTS-TEACHERS IN GALICIA IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

In the article the basic requirements for teacher candidates were considered. Indicated that training and education is an art, but in the case if realized: 1) objectives and target of learning, 2) the means to achieve the best results, 3) the ability to apply learned into practice. It is noted that to some extent, everyone has the ability to learn, but to comprehend art training pedagogical skills are necessary.

This article has concluded that the study of historical experience, analysis of the first female schools with teacher training, the study of training teachers philologists features in Galicia in the early twentieth century suggests that teacher philologists training was carried out in the context of an academic tradition of teacher training in teacher training institutions, educational courses, Institute of Education, State foreign language courses. In the early twentieth century vocational teacher education has developed the way of structuring educational content by dividing the theoretical and the practical, professional and teaching, more emphasis on independent teaching and research work of students. During teacher philologist training philological, pedagogical and methodological aspects were considered.

Key words: education, philological education, the content of teacher education, teacher training phases, the culture of speech, writing.

УДК 81’243:37.013.001.76

Чейпеш Іванна Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Кухта Марія Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та психології,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОСТІ Й ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрита суть дидактичних принципів культуровідповідності й полікультурності і виокремлені чинники детермінованості їх природної трансформації в соціумі, пов’язані з інтеграційними процесами й інтенсивними міжнародними контактами. На основі аналізу наукових джерел і педагогічної практики визначені шляхи і засоби реалізації досліджуваних дидактичних принципів у навчальному процесі з іноземної мови відповідно до базової потреби сучасної людини з набуття навичок міжкультурного спілкування в різних сферах життєдіяльності.

Ключові слова: дидактичний принцип, культуровідповідність, полікультурність, навчальний процес, іноземна мова.

Вступ. Ще на початку ХХ ст. німецькі вчені В.Дільтей і Е.Шпрангер започаткували новий напрям досліджень – педагогіку культури. У праці «Eine Gedächtnisrede» вчені розглядають освіту як синхронний процес опанування людиною культурної спадщини й удосконалення самої людини здобутими засобами культури. Синхронізація процесів освіти й культури ще більш очевидна в умовах сучасних інтеграційних процесів, коли йдеться про формування єдиного європейського і світового культурного простору в аспекті отримання освіти високої якості, досягнення високого рівня професійної конкурентоспроможності, долучення до загальнолюдських культурних цінностей і водночас збереження власної культурної ідентичності народів. Зазначені чинники, на нашу думку, детермінують природну трансформацію дидактичних принципів культуровідповідності й полікультурності в навчальному процесі з іноземної мови як у загальноосвітній, так і вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням культуровідповідності освіти значну увагу приділяють сучасні українські вчені І.Бех, І.Зязюн, В.Кремінь, Н.Ничкало, Г.Онкович, О.Сухомлинська, О.Рудницька, С.Черепанова, П.Щербань та інші. Аналіз їхніх праць дозволяє називати культуру найважливішим чинником розвитку освіти і її засобом.

Загалом культурологічний підхід в освіті визначається як «сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального й психічного життя, зокрема сфери освіти й педагогіки, крізь призму системотворних, культурологічних понять: культура, культурні зразки, норми й цінності, спосіб життя, культурна діяльність й інтереси тощо» [6, с.333]. О.Черепанова вказує на оновлення методології філософії освіти в сучасному соціумі, підкреслюючи: «Освіта, орієнтована на цінності культури, людини і науки, активізує її функціонування як відкритої системи зі здатністю до полікультурної комунікації при збереженні розмаїття національної ідентичності» [5, с.5]. У міркуваннях Б.Гершунського щодо принципу культуро відповідності освіти наголошується на те, що освіта завжди повинна спрямовуватися на формування особистості, забезпечуючи її освіченість, професійну компетентність, культуру й ментальність: «Результат освіти врешті-решт повинен оцінюватися з урахуванням динаміки загальнолюдських цінностей та ідеалів, критеріїв матеріально-духовного прогресу людини та суспільства, що змінюється» [1, с.62]. Отже, джерельна база дослідження засвідчує неабиякий інтерес до означеної проблеми, виявляючи нові напрями в її вирішенні, один з яких – коректне доповнення й розширення змістового поля класичного принципу культуровідповідності за реальних умов життя.

Мета статті полягає в розкритті детермінованості трансформації дидактичних принципів культуровідповідності й полікультурності сучасним соціумом та визначенні педагогічних засобів їх реалізації в навчальному процесі з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Дидактичний принцип культуровідповідності навчання вперше обґрунтував німецький вчений А.Дістервег, назвавши його паралельно з принципами природовідповідності й самодіяльності визначальними для правильної організації процесу навчання. В українському педагогічному словнику його суть тлумачиться як «відповідність навчання вимогам середовища й часу» [2, с.183], що означає співвіднесеність навчання і виховання з вимогами реального життя й соціального простору, формування особистості в контексті передової культури і науки, орієнтацію освіти на культурні здобутки, прийняття соціокультурних норм суб’єктами педагогічного процесу та їх подальший розвиток.

Виходячи з даного тлумачення й особливостей сучасного соціуму, можемо вказувати на необхідність поступової трансформації принципу культуровідповідності в принцип полікультурності, який, на думку вчених, «сприяє збереженню й примноженню всієї різноманітності культурних цінностей, норм, зразків поведінки і форм діяльності в освітніх моделях; допомагає становленню культурної ідентичності та розумінню культурної різноманітності сучасних співтовариств і неминучості культурної розбіжності людей» [3, с.32]. Доповнення принципу

© Чейпеш І.В., Кухта М.І.

культуровідповідності новим контекстом детерміноване новим видом індивідуального прояву культури в соціумі – іншомовною комунікативною культурою, що пов'язана з базовою потребою володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування в усіх сферах життєдіяльності.

Щоб досягти всього цього через освіту, підкреслює академік В.Кузь, слід надати принципу полікультурності в контексті навчального процесу такого ж високого статусу, як класичним дидактичним принципам науковості, природовідповідності та іншим, оскільки нагальним є завдання закладів освіти «вчити поважати культуру будь-якої соціальної групи, вміти приймати її такою, якою вона є, реагувати на культурні відмінності не стільки емоційно-імпульсивно, скільки раціонально, стимулювати бажання пізнавати різні культури й терпляче ставитися до носіїв інших культур» [3, с. 34].

В навчальному процесі з іноземної мови зазначені дидактичні принципи передбачають синхронне вивчення іноземної мови та іншомовної культури, оскільки під час іншомовного спілкування суб'єкт сприймає не стільки мову, скільки «картину світу», вибудувану іншою мовою, яка в носіїв різних мов має свою специфіку, закладену в ній культурними особливостями. У цьому зв'язку особливу увагу звертаємо на культурологічну модель «Діалог культур» В.Біблера й С.Курганова і «Збагачувальну модель» Ю.Кулюткіна.

В основі першої – поєднання цілої низки ідей: М.Бахтіна про «культуру як діалог», Л.Виготського про «внутрішнє мовлення», В.Біблера про «філософську логіку культури». Основна спрямованість моделі – діалогічне мовлення, яке допускає співіснування різних культур. Нам імпонують позиції педагога й студента в такій моделі. Наприклад, педагог ставить навчальну проблему, вислуховує всі варіанти її бачення студентами, допомагає виявити логіку різних культур, визначити основну думку та обґрунтувати її культурними концепціями. Студент у навчальному діалозі опиняється в проміжку культур (між рідною й чужою), що вимагає від нього особистого світобачення й ціннісного спрямування, залежно від виду діяльності (у нашому випадку іншомовної комунікативної діяльності).

Основна спрямованість другої, збагачувальної моделі – індивідуальний ментальний досвід, який в умовах полікультурного інформаційного простору повинен бути гнучким і динамічним, зокрема, по відношенню до культур тих народів, мова яких вивчається [4]. У протилежному випадку є небезпека міжкультурного неприйняття, тому що носій інших культурних цінностей завжди схильний сприймати чужу культуру, мову, національні особливості з позиції вивищеності над ними. Хоча така зверхня позиція, з психологічної точки зору, пов'язана з механізмом індивідуального захисту від чогось нового, швидше чужого й незрозумілого, однак для сучасних умов життя та успішної професійної діяльності є неприйнятною. Дослідники проблем іншомовної комунікації називають цей феномен культурним шоком. Завдання сучасної освіти – убезпечити суб'єктів міжкультурного діалогу від його прояву. Систематичне використання елементів збагачувальної моделі в навчальному процесі розвиває здатність до рефлексії й набуття комунікативного досвіду на основі пізнання, співставлення, прийняття, інтерпретації, оцінних суджень тощо.

З нашої точки зору, обидві моделі реалізують принцип полікультурності освіти, дотримання якого забезпечує реалізацію п'яти видів дидактичних цілей у процесі вивчення іноземної мови: знання формальної, або «високої» культури (географічні особливості, історичні події, мистецькі досягнення тощо); знання побутової культури (розуміння активних і пасивних соціокультурних моделей поведінки, уміння адекватно реагувати на ситуації спілкування і використовувати невербальні засоби спілкування); емоційне сприймання, яке відображає шанобливе ставлення до унікальності національних особливостей різних спільнот; розуміння культури носіїв іноземної мови, що вивчається, у межах власної країни; уміння оцінювати істинність знань про культуру, а також здатність до пошуку й систематизації інформації про культуру.

Важливі аспекти означеної теми дослідження розкриті в зарубіжних проектах «Methoden des fremdsprachen Deutchunterrichts» («Методи навчання німецької мови»), присвячених сучасним комунікативним технологіям [7; 8]. На основі їх змістового аналізу нами виокремлені кілька важливих напрямів організації процесу навчання іноземної мови: − створення атмосфери навчання, максимально наближеної до природних комунікативних умов; −розвиток іншомовних комунікативних навичок, спрямований на дискусію та діалог культур; − реалізація інтеркультурного (міжкультурного) концепту навчання через роботу з різними видами текстів; −забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу з акцентом на більшу активність тих, хто навчається.

Викладений матеріал дозволяє сформулювати такі **висновки:** трансформація дидактичних принципів культуровідповідності й полікультурності детермінована новим видом індивідуального прояву культури в соціумі – іншомовною комунікативною культурою, що пов'язана з базовою потребою сучасної людини володіти іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування в усіх сферах життєдіяльності. Існують зовнішні чинники детермінованості (інтеграційні процеси, інтенсивні міжнародні контакти) і внутрішні (відповідність педагогічного процесу вимогам соціуму, індивідуальна мотивація учіння й самореалізації, досягнення професійної конкурентоздатності тощо). Апробація зазначених принципів у навчальному процесі з іноземної мови дозволила виявити ефективність використання освітніх моделей «Діалогу культур» і «Збагачувальної моделі» як таких, що забезпечують здатність до самоактуалізації в інформаційному полікультурному середовищі життя сучасної людини.

Список використаної літератури

1. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С.Гершунский. – М., 1996. – 186 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Кузь В.Г. Виклики сучасної епохи і педагогічна наука / В.Г.Кузь // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С.27-39
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н.Кулюткин. – М., 1985. – 127 с.
5. Черепанова С.О. Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна, Великобританія, Німеччина, Франція, Іспанія / С.О.Черепанова, ідея проекту. – Львів, 2007. – 392 с.

6. Якса Н.В. Основи педагогічних знань: Навчальний посібник / Н.В.Якса. – К.: Знання, 2007. – 358 с.
7. Dieling H. Phonetik lehren und lernen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprach / H.Dieling, U.Hirschfeld. – München: Druck-Haus Langenscheidt, 1999. – 178 s.
8. Grüner M. Computer im Deutchunterricht Fernstudeprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache / M.Grüner, T.Hassert. – München: Druck-Haus Langenscheidt, 2000. – 208 s.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2016 р.

Чейпеш Иванна
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра иностранных языков,
Государственное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

Кухта Мария
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии,
Государственное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

ТРАНСФОРМАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ КУЛЬТУРОСООТВЕТСТВИЯ И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрыта сущность дидактических принципов культуросоответствия и поликультурности, а также выделены факторы детерминированности их естественной трансформации в социуме, связанные с интеграционными процесами и интенсивными международными контактами. На основании анализа научных источников и педагогической практики определены пути и средства реализации исследуемых дидактических принципов в учебном процессе по иностранному языку в соответствии с базовой потребностью современного человека по приобретению навыков межкультурного общения в разных сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: дидактический принцип, культуросоответствие, поликультурность, учебный процесс, иностранный язык.

Cheypesh Ivanna
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Foreign Languages
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Kukhta Maria
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Pedagogy and Psychology
Sate Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

TRANSFORMATION OF DIDACTIC PRINCIPLES OF CULTURE-CORRESPONDENCE AND MULTICULTURALISM IN THE LEARNING PROCESS OF A FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes the cultural approach in education and understanding of education as a process of mastering the human cultural heritage. The article reveals the essence of teaching the principles of multiculturalism and culture-correspondence as well as determination of their natural transformation of modern society, in particular the integration processes and intense international contacts. Based on the analysis of scientific sources there is proved a necessity of gradual transformation of the culture-correspondence principle into the principle of multiculturalism, which contributes to the preservation and augmentation of cultural values, norms, behavior patterns and forms of educational models. The author of the article presents the results of testing in the process of learning a foreign language in form the two educational models: «Dialogue of Cultures» and by Biblera and Kurhanov as well as «Enrichment model», elaborated by Kulyutkin. Both models are implementing the principle of multicultural education, compliance with which ensures the implementation of the five types of teaching objectives in the process of learning a foreign language: knowledge of formal, or "high" culture (geographical features, historical events, artistic achievement, etc.); consumer culture knowledge (active and passive understanding of social and cultural patterns of behavior, ability to react and communicate using nonverbal means of communication); emotional perception that reflects respect for the unique characteristics of different national communities; understanding of the culture media of foreign language study, within their own country; the ability to assess the truth of knowledge about the culture and the ability to search as well as classification of information about the culture.

Key words: didactic principle, culture-correspondence, poly-culture, the learning process, foreign language.

УДК 372.3.035

Черепаня Наталія Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВЗАЄМОДІЇ З СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ

У статті висвітлено одну з актуальних проблем сучасності, питання виховання взаємостосунків особистості дітей дошкільного віку у взаємодії з соціальним довкілля. Проаналізовано соціальне довкілля та можливості, які воно вміщує для соціалізації дитини, на основі розуміння його як джерела розвитку і самовизначення особистості з врахуванням активності дитини у його освоєнні,що відбувається не шляхом одностороннього впливу довкілля на особистість, а є результатом їх постійної взаємодії.

Ключові слова:соціальна взаємодія, соціалізація, довкілля, соціум, особистість, гуманізація.

Вступ. Нині актуальною є тенденція формування активно-пізнавального ставлення дітей до соціального довкілля, розвитку їх особистої активності, відповідальності і ініціативи. Сьогодні дедалі очевидніше, що важливо формувати у дітей відкритість до світу людей, як потребу особистості, навички соціальної поведінки; розвивати усвідомлене ставлення до себе як вільної самостійної особистості та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми, формувати готовність до сприйняття соціальної інформації, виховувати співчуття, співпереживання, відповідальність, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології і педагогіці (Г.Андрєєва, Л.Виготський, Т.Кузнєцова, Ю.Мануйлов, А.Петровський, В.Семенов та ін.) соціальне довкілля розглядається з позицій інтеграції в ньому дитини, воно досліджується як суб'єктивно пережита дитиною об'єктивна реальність.

Про розвиток особистості дитини свідчить зміна її активності у соціальній ситуації розвитку, яку Л.С.Виготський визначає як «своєрідне, специфічне для даного віку, виключне, єдине і неповторне відношення між дитиною і оточуючою дійсністю, перш за все, соціальною».

Метою статті є вивчення соціального довкілля і тих можливостей, які воно вміщує для соціалізації дитини, що відбувається не шляхом одностороннього впливу довкілля на особистість, а є результатом їх постійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Дошкільне дитинство психологи визначають як період першопочаткового складання особистості, розвитку активності як чинника пізнання, засвоєння морального досвіду. Такі вікові особливості, як емоційна чуліть, допитливість, здатність до наслідування, вразливість, створюють сприятливі умови для формування особистості як суб'єкта моральних ставлень. Важливим завданням є виховання культури людських стосунків, прищеплення навичок взаємної поваги у спілкуванні та спільній діяльності, уміння дотримуватися простих норм співжиття, керуватися соціально значущими цінностями.

Соціальна ситуація складається з впливу середовища і ставлення до нього дитини. «Соціальна ситуація розвитку - це та система відношень, в яку дитина вступає в суспільстві. Це те, як вона орієнтується в системі суспільних взаємин, в які галузі суспільного життя вона входить», - відзначав Л. С. Виготський [2,с.88].

У розумінні значущості кожної з цих частин саме і полягає принципова різниця між навчально-дисциплінарною та особистісно-орієнтованою концепціями виховання. Гуманістична педагогіка визначального значення надає вихованню свідомого ставлення дитини до явищ довкілля, а навчально- дисциплінарна виходить з вирішальної ролі формувальних впливів середовища. З цього приводу важливо зауважити, що відсутність спеціальних педагогічних умов негативно позначається на формуванні особистості: коли не виховують батьки і педагоги, то починають «виховувати» випадкові люди, засоби масової інформації тощо.

Вже у ранньому віці починає складатися таке важливе особистісне утворення, як "базисна довіра до світу" (Е.Еріксон) - уявлення дитини про надійність дорослих, емоційна близькість з ними. За умов правильного виховання воно переростає у відкритість до соціальних впливів, готовність сприймати інших людей, інтерес до спілкування. Наголошуємо: правильне ставлення дитини до явищ соціального довкілля засновується, перш за все, на особистісному, суб'єктному ставленні до дитини близьких дорослих.

У дошкільному віці формуються основи соціальної компетентності дитини: вміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі люди; люди різної статі, віку, роду занять та ін.); здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; уміння поважати інших людей, допомагати, турбуватися про них; обирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності. Соціально компетентна дитина здатна відчувати своє місце у системі стосунків людей і адекватно поводити себе. Саме у цих проявах виразно виступає взаємозв'язок сфер життєдіяльності "Люди" та "Я сам" (зокрема, змістової лінії "Соціальне Я") [3, с.156].

Відзначимо, що для формування гуманістичної позиції необхідне позитивне ставлення до себе та інших людей, оптимістичне світосприйняття. Впродовж дошкільного віку формується здатність правильно орієнтуватися на можливе ставлення дорослого до дитини, виявляється прагнення відповідати вимогам дорослих людей, бути визнаними ними. Як наголошують психологи, претендуючи на визнання з боку дорослого, дитина прагне підтвердити свою

© Черепаня Н.І.

потребу цього визнання. Крім того, до старшого дошкільного віку здійснюється розвиток свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків, формується інтерес до нової соціальної інформації та бажання спів діяти з іншими людьми на засадах моральних цінностей.

Метою виховання є формування у дітей здатності виділення себе як носія гуманного ставлення до світу. Центральним моментом у вихованні людяності є ціннісний підхід. У його основі лежить позитивна спрямованість на людину, усвідомлення її цінності проявів людини, поціновування індивідуальності кожного [1, с. 34].

У молодшому дошкільному віці дитина знає близьких дорослих і дітей, їхні імена, сімейні та родинні стосунки, а в дошкільному закладі імена і по батькові педагогів. Дитина знає, що в сім'ї людина народжується і живе, розуміє значення родинних взаємин, злагоди і порядку в домі, вміє виявляти турботу про рідних людей і любов до них. Знає правила спілкування зі знайомими (сусіди, друзі батьків) та незнайомими людьми. Розуміє вимоги дорослих до поведінки дітей, виявляє інтерес до спільної з дорослими і дітьми діяльності. Розуміє відмінність між дорослими і дітьми. Розуміє захищеність дітей батьками. Відрізняє рідних, знайомих та чужих людей. Вміє вітатися, дякувати, просити і пропонувати допомогу. Виражає своє ставлення до людей за допомогою вербальних і невербальних засобів. Виявляє турботу про людей відповідно до їхнього віку [1, с.42].

Старшим дошкільнятам цілком доступні уявлення про гуманізм не як про окрему моральну якість, а як про певну моральну орієнтацію людини на свідоме, доброзичливе ставлення до себе та інших людей. Вони здатні на таку поведінку, в якій це ставлення може реалізуватися, ладні відповідати за свої вчинки. Цікавим є й зворотний ефект: чим ширшим і різноманітнішим стає соціальний досвід дитини, тим більшого авторитету набувають дорослі, які відповідають критеріям моральної поведінки. Саме найближчі дорослі: батьки, члени родини, педагоги - відіграють вирішальну роль в усвідомленні й переживанні дитиною таких моральних категорій, як доброта, любов, щастя, гідність людини, честь роду, відданість батькам, вірність, а не абстрактні образи вождів і героїв. Ці моральні категорії є загальнолюдськими і вічними. А цінності, що відповідають їхньому змісту, формують здатність за умов змінного соціуму, конкуренції і соціальних негараздів завжди лишатися Людиною [3, с.208].

До головних принципів організації освітньо-виховної роботи, спрямованої на освоєння дитиною даної сфери життя, педагоги відносять:

- єдність формування у дітей уявлень про соціальну дійсність як частину довкілля, що відображає діяльність і взаємини людей, та виховання усвідомленого бажання брати участь у житті людей, що їх оточують;

- емоціогенність як необхідну умову засвоєння дітьми соціального досвіду;

- достовірність та педагогічну доцільність у відборі знань про людину, суспільство, мораль;

- комплексність застосування різних видів діяльності дітей у формуванні гуманного ставлення до людей;

- використання прикладу дорослого як носія знань, норм, цінностей; показ особистісних якостей через ставлення до себе і ставлення дорослих до інших людей і до самої дитини [4, с.14].

Завдання вихователів - формування у дітей дійової відкритості до світу людей як потреби особистості; виховання соціальних навичок поведінки; розвиток усвідомленого ставлення дитини до себе як вільної самостійної особистості, рівної з іншими людьми, як члена суспільства, та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми; розвиток інтересу до людей; формування готовності сприймати інформацію і соціальний досвід; виховувати у дітей співпереживання, співрадість, співчуття, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки, діяти за принципами гуманізму, справедливості.

Вивчення особливостей соціально-емоційного розвитку дитини дозволило виявити низку суперечностей, пов'язаних із характером взаємодії внутрішнього світу дитини й соціального оточення. Головна з них полягає у відкритості дитини довколишньому, прагненні до довіри, прийнятті дорослими й однолітками, з одного боку, і жорстокості у міжособистісних ставленнях, з іншого. Темпи й динаміка сучасного життя, соціальний поділ і економічні кризи призводять до підвищення агресивності та емоційної нестабільності в житті людей. Дорослі не завжди здатні впоратися з проблемами життєвих труднощів, зберегти впевненість і відповідальність. У цих умовах зростає роль педагога як прикладу для дитини в соціально прийнятливих способах взаємодії з навколишнім. Саме педагог має набути статусу значущого дорослого, не просто близької, а духовно близької людини, частини «духовного простору» дитини. Для цього потрібно, щоб вихователь сам достатньо осмислював свій моральний досвід, усвідомлював значення різних форм виявлення своєї особистісної позиції стосовно місця у взаєминах з людьми [4, с.14].

Знання про соціальні явища мають бути не лише зрозумілими, а й важливими для дитини. Вихователі часто звертаються до мотивації «Вам це придасться у житті», однак слід визнати, що для дошкільнят вона не є достатньо актуальною. Більш значущою є орієнтація «як дорослий». І зовсім недопустимим у виховному сенсі є використання у педагогічному процесі засобів, що можуть спровокувати дитину до антигуманних і антисоціальних проявів (наприклад, акцентування сили як засобу вирішення конфлікту, наведення порядку або надмірне засудження негативного вчинку, що переходить у зневажливу оцінку особистості тощо) [5, с.15].

Для успішної соціалізації особистості дошкільника важливо будувати виховний процес як організацію життєдіяльності дитини, створення виховного розвивального середовища, у якому вона могла б активно діяти, пізнавати світ, спілкуватися з дорослими й однолітками. Інакше кажучи, ставити дитину в позицію суб'єкта діяльності. І тут виникає небезпека формального підходу. Адже означена позиція вимагає від дитини дошкільного віку здатності приймати рішення, здійснювати усвідомлені вчинки і нести за них відповідальність. [5,с.18].

Гуманними проявами можна вважати такі, що приносять благо іншій людині, у яких виявляється

здатність до альтруїзму. Щодо механізмів формування у дітей такої поведінки, то дослідники відзначають роль емоцій у виконанні моральних норм. Водночас не менше значення має гуманне ставлення до інших, засноване на емпатії. Як засвідчує наше дослідження, саме емоційний стан дітей є однією з найважливіших причин їх гуманної або негуманної поведінки [5,с. 15].

Виконання дошкільниками правил поведінки і моральних норм не є достатнім доказом сформованості в них гуманізму. їхні дії і вчинки нерідко позбавлені тієї емоційної основи, яка необхідна для співпереживання і співчуття, зокрема у стосунках з однолітками. Щодо взаємин із дорослими, спостерігається більш складна картина: дитина виступає не стільки суб'єктом емоційної допомоги іншій людині, скільки об'єктом вияву почуттів з боку дорослого, що є недостатнім для формування в неї гуманних почуттів. Отже, прилучення дитини до моральних норм гуманної поведінки може дати лише формальний результат, якщо в дошкільника виникає звичка чинити правильно лише задля виконання норми, без емоційного переживання необхідності саме морального вчинку. Означене положення переконливо обґрунтоване О.В.Запорожцем [2, с.134].

Емоційні реакції як зовнішній вияв внутрішнього світу дитини - один з показників успішного чи сповільненого входження в соціальну ситуацію і прийняття певної соціальної ролі. Власне, гуманність як прояв ставлення цілком вибудовується на емоційній основі. Емоційний спосіб взаємодії з оточенням є для дитини первинним, вона його виявляє вже з перших місяців життя, ще до оволодіння мовою. Перший емоційний досвід починає формуватися ще до того, як дитина словами може позначити і пояснити своє ставлення. І в поведінці дорослої людини багато що зумовлюється першим емоційним досвідом дитини, здобутим у ранньому віці. Саме соціальні емоції дітей відображають пріоритетні потреби і прагнення в процесі спілкування з однолітками і дорослими. Одна з головних особистісних потреб дошкільників - потреба у визнанні і прийнятті іншими, особливо близькими і значимими для дитини людьми, задоволення якої не лише впливає на характер стосунків дитини з оточенням і на власну поведінку, але й визначає життєву позицію особистості, яка щойно починає формуватися. На поведінці позначається також міра задоволення означених потреб: негативні соціальні емоції, які переживає дитина в різних життєвих ситуаціях, можуть бути обумовлені саме неприйняттям і відчуженістю з боку найближчого оточення [5, с.19].

Найкращий спосіб передачі дітям норм поведінки - створення сприйнятливої соціальної ситуації розвитку. Для соціально-емоційного благополуччя в плані успішності взаємодії з оточенням як в нових ситуаціях, так і в звичних обставинах важливу роль відіграє відчуття впевненості у собі та інших людях. Упевненість виступає показником особистісних можливостей дитини. Дитина тоді впевнена, коли відчуває підтримку, коли у неї не виникає страху бути незрозумілим і покараним. Неважко зрозуміти, що таке ставлення формується частіше в дітей з позитивним емоційним досвідом взаємодії з оточенням. У процесі спілкування з однолітками і дорослими, особливо з близькими людьми, у дітей формуються емоційні установки стосовно себе і оточення. Стійкі емоційні установки набувають функції внутрішньої оцінки, своєрідної призми, через яку сприймається ситуація, подія, інша людина.

Переживаючи ситуацію емоційного дискомфорту, дитина, як правило, неусвідомлено вибирає той або інший спосіб психологічного самозахисту активного чи пасивного характеру. Скоюючи агресивні дії або перебуваючи в депресивному стані, діти таким чином намагаються прожити конкретну ситуацію, протистояти емоційному негативізму, який виникає в процесі взаємодії з оточенням і спотворює духовний зв'язок дитини зі світом. [2, с.188].

Висновки. Підсумовуючи викладене, підкреслимо, що взаємодія дитини з суспільним довкіллям слугує джерелом розвитку і соціалізації особистості - у цьому її безперечна сила. Водночас, довкілля відіграє роль фактора соціально-особистісного розвитку дитини лише у випадку активної взаємодії з ним дитини як суб'єкта, завдяки чому вона має можливість виявити ініціативність, активність та набувати соціального досвіду. Зовнішні впливи, в тому числі і педагогічні, набувають для дитини особистісного змісту, якщо вони детерміновані не тільки значущістю для соціального оточення, але й для соціального досвіду особистості. "Сприятливим" для соціально-особистісного розвитку дитини є суспільне довкілля, у просторі якого дитина залучається до активної взаємодії з досягненнями культури.

Професійні знання про роль суспільного довкілля у вихованні та соціалізації особистості актуалізують проблему ціннісних характеристик соціуму, в якому розгортається діяльність групи, дошкільної установи і окремої дитини. Педагог сприяє "розпредмеченню" середовища, розширюючи, збагачуючи його не лише соціальними стосунками, але й переводячи предметно-речове облаштування життєдіяльності дитини у соціальний контекст. Конструювання дитиною образу соціального світу, який постає перед нею як певна соціальна реальність, вимагає соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості дитини, що передбачає врахування та вивчення всієї повноти її взаємодії з соціальним довкіллям, зі світом людей, з різними соціальними інститутами мікросоціуму з метою забезпечення гармонійної соціалізації особистості і становить перспективу подальших розвідок у даному напрямку.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. - 1999. - 61с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості /І.Д.Бех. - Кн.2. - Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. - К.: Либідь, 2003. - 344с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук. ред. О.Л.Кононко. - К., 2003. - 243с.
4. Поніманська Т.І. Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини / Т.І.Поніманська //Дошкільне виховання. - 199. - №8. - С.14
5. Поніманська Т.І. Формування соціальної компетентності дитини /Т.І.Поніманська // Нова педагогічна думка. - 1998. - №2. - С.14-19

Стаття надійшла до редакції 27.04.2016 р.

Черепаня Наталия
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедры теории таметодики дошкольного образования
Мукачевский государственный университет, м.Мукачево, Украина

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СОЦИАЛЬНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ

В статье освещена одна из актуальных проблем современности, вопросы воспитания взаимоотношений личности детей дошкольного возраста во взаимодействии с социальной окружающей средой.Проанализированы социальная окружающая среда и возможности, которые она вмещает для социализации ребенка, на основе понимания его как источника развития и самоопределения личности с учетом активности ребенка в его освоении,что происходит не путем одностороннего воздействия среды на личность, а является результатом их постоянного взаимодействия.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, социализация, окружающая среда, социум, личность, гуманизация.

Cherepanya Nataliya
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Head of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN COOPERATION WITH THE SOCIAL ENVIRONMENT

The article highlights one of the actual problems of our time, the question of education the relationships of child personality of preschool age in interaction with the social environment. The task of educators is to form child actor openness to the world of people as personality needs; to bring up the social skills and behaviours; to develop a conscious child's attitude to himself\herself as free and independent person, equal with others as a member of society and to their responsibilities defined by relationships with other people; to develop the interest for people; to form the readiness to receive the information and social experience; to educate child empathy, gladness, compassion, the desire to know people, to behave well, to act on the principles of humanism and justice. Professional knowledge of social environment role in the personal education and socialization actualize the problem of value characteristics of the society. The activity of pre-school institutions and individual child is developed. The teacher favours environment "dematerialization", expanding, enriching it not only by social relationships, but removing the subject-proprietary arrangement of the child life in a social context. The construction the image of the social world by children, which appears to them as a kind of social reality, requires socio-pedagogical support of the child socialization. It takes into consideration and explore all the fullness of its interaction with the social environment, the world of people with different social institutions of micro society with the aim to ensure harmonious socialization and make recommendations for further research in this direction.

Key words: social interaction, socialization, environment, society, personality, humanization.

УДК 372.3.035.6:398.8 (477)

Човрій Маріанна Ярославівна
старший викладач
Сухацька Леся Михайлівна
старший викладач

кафедра співу, диригування і музично-теоретичних дисциплін
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті окреслено проблематику патріотичного виховання підростаючого покоління в сучасних умовах розвитку державності України. Охарактеризовано особливості формування патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку крізь призму використання української народної музичної творчості. Розкрито патріотично-виховний потенціал колискових пісень, забавлянок, колядок та щедрівок. Доведено, що український музичний фольклор має значні педагогічні можливості та сприяє формуванню першооснов національної самосвідомості особистості дошкільника.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотизм, національна самосвідомість, старший дошкільний вік, фольклор, український музичний фольклор.

Вступ. На сучасному етапі розвитку української державності особливого значення набуває питання формування патріотичних почуттів та національної свідомості підростаючого покоління.

Виховання патріота, громадянина, духовно багатої особистості – процес тривалий і багатогранний. Він потребує від педагогів і батьків великої праці над собою, усвідомлення високих цінностей та відповідної поведінки, розуміння виховних завдань та вибору оптимальних методів і форм роботи з дітьми. Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Концепція дошкільного виховання в Україні чітко окреслили мету, завдання, стратегічні напрями та шляхи реформування дошкільних інституцій відповідно до сучасних тенденцій економічного і духовного розвитку країни. Головний орієнтир оновлення змісту їх роботи – максимальне врахування етнічних і регіональних особливостей та широке використання засад народної педагогіки, національної культури, сучасних досягнень науки, надбань світового педагогічного досвіду» [5, с.18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливої значущості розробці теорії патріотичного виховання підростаючого покоління надавали корифеї вітчизняної педагогіки (Г.Сковорода, О.Духнович, С.Русова, О.Сухомлинський, К.Ушинський, Я.Чепіга та інші). Новітні тенденції сучасного патріотичного виховання молоді висвітлено в працях І.Беха, В.Борисова, М.Боришевського, П.Гнатенко, Д.Ельконіна.

Велике значення для розробки сучасних підходів до формування у дітей старшого дошкільного віку першооснов національної самосвідомості містяться у концепції розвитку українського дошкілля, вони розроблені Л.Артемовою, А.Богуш, Н.Лисенко, Т.Поніманською, О.Шевченко. Окремі аспекти використання музичного фольклору у патріотичному вихованні дітей висвітлені у працях І.Хланти, В.Гошовського, В.Мадяр-Новак, С.Садовенко, Т.Стегайло, Т.Вовк та інших. Зазначені дослідження складають значний науковий доробок, але далеко не всі аспекти музичного розвитку дошкільників знайшли в них цілісне і повне висвітлення. Недостатньо вивченою є проблема використання надбань вітчизняного музичного фольклору в процесі національного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Метою статті є обґрунтування та розкриття вагомості використання вітчизняного музичного фольклору у вихованні національної самосвідомості та патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Одне з чільних місць у сучасній педагогічній системі відводиться патріотичному вихованню, яке згідно з положеннями «Національної доктрини розвитку освіти» «...має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність та цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури...» [6].

Дошкільне дитинство є надзвичайно важливим періодом у становленні особистості. Саме в цьому віці в дошкільника закладаються першооснови свідомості й самосвідомості; розпочинається процес національно-культурної ідентифікації, а саме усвідомлення себе як частини великої і давньої нації. Разом із тим, дошкільний вік має свої потенційні можливості для формування вищих моральних почуттів до яких і відноситься почуття патріотизму. Психологи та педагоги вважають, що найсприятливіший вік для початку формування патріотичних почуттів дитини – п'ятий рік життя, коли активізується інтерес особистості до соціального світу, суспільних явищ, близького оточення. Однак, навіть в старшому дошкільному віці діти ще недостатньо усвідомлюють, що таке «патріотизм».

Патріотизм – це природна прихильність і любов до рідної землі, мови, культури; глибоке моральне почуття, показник і виразник найвищих проявів духовного світу людини [3, с.2]. На жаль, дорослі, насамперед батьки і деякі педагоги, формують хибне розуміння маленькими громадянами поняття «патріотизму». Фарбуючи паркани у кольори прапора, прикрашаючи дитячі майданчики, дерева та особисті речі жовто-блакитними стрічками, дорослі акцентують увагу дошкільнят на яскравих зовнішніх атрибутах, на «показному» патріотизмі, а не на справжніх патріотичних цінностях та ідеалах… Усе це надзвичайно ускладнює реалізацію завдань патріотичного

© Човрій М.Я., Сухацька Л.М.

виховання дітей, що визначено і в документах законодавчо-правового характеру, і в науково-методичних рекомендаціях щодо організації національно-патріотичного виховання дитини в освітніх закладах.

Важливим завданням патріотичного розвитку в дошкільних навчальних установах є прищеплення вихованцям чіткого усвідомлення національної самоідентичності, що проявлятиметься у знанні маленькими особистостями власної історії, культури, звичаїв та традицій свого народу.

Одним із найпотужніших засобів виховання патріотичних почуттів підростаючого покоління є фольклор, адже він являється енциклопедією життя народу, свідченням його духовної сили і краси. Це та основа, на якій базується система збагачення інтелекту, формування життєвих ідеалів, розвиток творчих здібностей особистості. Проте у реаліях сьогодення, у період найфундаментальніших викликів глобалізаційних процесів традиційна народна культура з її ужитковими цінностями сприймається подекуди в ракурсі далекого історичного минулого, а накопичені естетичні цінності усвідомлюються як категорія суто музейна, яка є неспроможною увійти в обіг сучасного життя. Звідси постає питання: наскільки ефективним буде засвоєння свідомістю дітей елементів народного музичного мистецтва? Який відгук знайде український дитячий музичний фольклор серед вихованців, як вплине на формування національної самосвідомості та патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку?

У процесі вивчення досліджуваної проблеми нами було виявлено, що музичні керівники ДНЗ вбачають в українській народній творчості засіб широкого виховного, культурно-освітнього впливу, універсальні засади для набуття дітьми першооснов формування національної самосвідомості, але значна частина з них не в повній мірі ознайомлює малечу з різнобарв'ям жанрів музичного фольклору.

Особлива роль у вихованні підростаючого покоління відводиться колисковій пісні, адже вона є одним із найдавніших видів народної творчості. Цей фольклорний жанр позначений високим поетичним світосприйняттям, глибиною мелодійного звучання, багатством образів. Колисанки водночас є і першими уроками, що в доступній формі знайомлять дитину з побутовими речами і моральними цінностями, заохочують до працелюбності, порядку, доброти і справедливості.

Колискові викликають захоплення своєю простотою, безпосередністю, ніжністю. У них віддзеркалено найвищі, найглибші людські почуття. Не можливо не зачаруватись народними порівняннями, щирою й доступною метафоричністю цих пісень. Характерною їх ознакою є те, що вони здебільшого не багатослівні – дві-три строфи. Проте завжди містять глибокий зміст, постійно присутня дія, твориться картина життя.

Досліджуючи проблему патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського музичного фольклору, ми провели спостереження за роботою музичних керівників та вихователів ДНЗ. Це дало підставу виявити наступне: педагоги-початківці знають і використовують в музично-виховній діяльності ДНЗ надзвичайно малу кількість колисанок. Найчастіше звучать «Котику сіренький» українська народна пісня в обробці М.Вериківського або ж «Ой ходить сон» – в обробці Л. Ревуцького. Однак, існує чимало колисанок, які мають неабияке педагогічне значення та заслуговують на використання у виховній практиці. Особливої уваги потребує питання вивчення колискових рідного краю, які несправедливо забуті і майже ніде не звучать.

У дитячому садку ознайомлення з піснями відбувається під час музичних занять, сюжетно-рольових ігор, а також при підготовці до тематичних розваг. Знання колискових діти можуть використовувати у різних видах ігрової діяльності, наприклад, під час дидактичних ігор «Покладемо Ганю спати», «Катруся хоче спати». Діти разом з вихователем, вкладаючи ляльку до сну, співають українські народні колисанки. З вихованцями старшої групи доцільно організувати вечір українських пісень «Колисковий віночок», під час якого діти заколисують ляльок, ведмедиків, зайчиків, інсценують зміст різних музичних творів.

Слухання та виконання дошкільнятами колискових пробуджують у дітей численні емоції, формують патріотичні почуття, уяву, національне світовідчуття і мислення. Також вони вчать дітей розуміти зміст слів як певного об'єднання звуків. Колискові пісні постають могутнім засобом пробудження і розвитку національної самосвідомості, патріотизму і гуманізму підростаючого покоління. Колискові та забавлянки (утішки) – фольклорні жанри, якими здавна користуються дорослі, спілкуючись з дітьми. Не одне покоління свідомих, патріотично налаштованих громадян починало своє знайомство зі світом поезії саме через ці твори. І зараз, незважаючи на існування великої кількості професійної літератури для дітей, ці твори не втрачають своєї привабливості та дидактичної значущості.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на ще один важливий момент: українська народна культура накопичила величезну кількість забавлянок для дітей раннього віку. Проте існують також утішки, які доцільно використовувати на музичних заняттях з старшими дошкільнятами. Забавлянки насичені різноманітними повторами, звуконаслідувальними словами, тому легко запам'ятовуються. Вони активізують уяву дитини, сприяють її фізичному розвиткові завдяки численним рухам, які виконуються одночасно з пісенькою. Незважаючи на свою простоту, забавлянки позначені евфонічною культурою, сприяють жвавому спілкуванню з довкіллям, привчають дитину до чуття прекрасного. Отже, забавлянки або ж утішки, як і колискові пісні, у доступній формі ознайомлюють дітей з оточуючим світом, вводять їх у доросле життя, призвичаюють до морально-етичних норм поведінки. Також очевидним є той факт, що під час розігрування дошкільнятами забавлянок здійснюється мовний розвиток дитини, відбувається зародження інтересу й любові до рідної мови та національної культури, тому так важливо не нехтувати даним жанром дитячого фольклору у патріотично-виховній роботі ДНЗ.

Корисним вважаємо залучення старших дошкільнят до української народнопісенної творчості через ознайомлення їх з давньослов'янськими календарними обрядами. Завдяки своїм художнім особливостям календарно-обрядові пісні можуть бути використані в музично-естетичному та патріотичному вихованні дітей дошкільного віку.

Дошкільнятам можна запропонувати дитячі веснянки та гаївки, у тематиці яких домінують вітання весняних птахів, вирощування злакових і городніх культур, дерев. Для них властиві закличні інтонації, гуртовий спів в унісон, які супроводжуються хорео-

графічними та пантомімічними елементами (кругові та змійкові крокові рухи, імітація руками росту дерев та злакових і городніх культур).

У дошкільному віці рекомендовано вчити веснянки та гаївки з музичним супроводом, а також намагатися співати їх без нього, як це виконується в автентичному середовищі.

Веснянки та гаївки як дуже давня народна творчість, що характеризує наше далеке минуле, тобто нашу первісну культуру, мають надзвичайну цінність і є нашою праісторією, свідчать про життя наших предків, тому заслуговують на збереження і впровадження в освітній процес ДНЗ (а в подальшому і в ЗОШ)задля патріотичного розвитку дітей.

Справжньою скарбницею нашого народу, яку потрібно глибоко пізнавати, є колядки та щедрівки. Колядки і щедрівки викликають у дітей радість, бадьорість, формують оптимістичне світосприймання. У дошкільнят виникає бажання втілювати в життя те, про що вони співають, коли зичать добро працьовитим людям. Співаючи чи слухаючи колядки і щедрівки, діти уявляють себе в майбутньому добрими господарями, у яких подвір'я чисте, заметене, хата гарна, по-народному затишно і естетично прибрана світлиця. І, головне, в сім'ї панують взаємна любов і взаємоповага між її всіма членами, чемні стосунки, лад і злагода.

Під впливом різдвяних пісень, колядок і щедрівок люди стають добрішими, справедливішими, милосерднішими. Дошкільнята переконуються в тому, що колядки і щедрівки збагачують людей глибокими душевними та духовними якостями, гордістю за свою господу і свій край.

На Закарпатті в місті Мукачеві вже стало доброю традицією ходити з колядою та щедруванням від одного дошкільного закладу до іншого. Діти старших груп разом з музичними керівниками та вихователями радо несуть добру вістку своїм одноліткам. Дошкільнята щиро тішаться веселій коляді, завзято щедрують, а за це дорослі пригощають малечу млинцями, цукерками та іншими смаколиками.

Освітяни акцентують увагу дітей на тому, що Коляда – дійство духовне, а не матеріальне. В ході таких бесід вихованцям повідомляється, що раніше просити гроші або щось інше вважалося негарним вчинком. Зараз же, навпаки, у юних колядників у моді вирази на кшталт:«Або дай ковбасу, або хату рознесу!»,«Дайте, дядьку, п’ятака, а Ви, тітко, гроші, та й будьте хороші!». Звідси перед педагогами та батьками постала нагальна потреба вчити своїх дітей класичних традицій колядування. Молодь не повинна перетворювати чудову релігійну традицію у свого роду бізнес. Діти мають зрозуміти, щона першому місці має бути відповідність старовинному обряду, рівень виконання пісень, що має радувати людей і допомагати зберігати старовинну українську національну культуру.

Нині ми живемо в надзвичайно складні часи, і тому дуже важливо, щоб в дитячих душах вічно горів вогник любові до рідної землі, до звичаїв і традицій рідного краю. Виховуючи дітей на матеріалі українського фольклору, ми тим самим розвиваємо у дошкільнят не тільки патріотичні почуття, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до вітчизняної культури (також до національних культур інших народів), але і відчуття відповідальності за збереження культурної спадщини. Через вивчення та використання українського музичного здобутку на заняттях та у повсякденному житті педагоги мотивують дошкільнят до наполегливості у здобутті знань, умінь та навичок, необхідних для виконання пісенних, танцювальних, ігрових фольклорних творів в концертних програмах, ранках, святах, обрядах. Український дитячий музичний фольклор виконує ще й компенсаторну функцію: голосовий апарат у дошкільнят ще не сформований, а дитячий народний пісенний репертуар дозволяє співати дітям без напруги і отримувати велике емоційне задоволення від співу. Важливим при цьому постає процес природної музично-ігрової діяльності дошкільнят, яка на основі добровільності створює підґрунтя до успадкування багатства духовної скарбниці народу, його самобутньої ментальності та патріотизму.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. На сучасному етапі національно-духовного відродження України все більшої гостроти набуває проблема формування у підростаючого покоління патріотичного почуття та національної самосвідомості. Серед науковців та практикуючих педагогів існує розуміння того, що виховати свідомого громадянина й патріота означає сформувати комплекс певних знань і умінь, особистісних якостей і рис характеру. В період дошкільного дитинства закладаються основи свідомості і самосвідомості (дитина усвідомлює суспільні цінності, починає керуватися в своїй поведінці моральними нормами). Зокрема, цей час є найсприятливішим для формування в неї першооснов національної самосвідомості, які включають розуміння своєї приналежності до нації, пробудження любові та поваги до власної мови, традицій, символіки, зародження фундаментальних рис національного характеру. Ефективним шляхом і засобом патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку є дитячий музичний фольклор, який має чітко виражену виховну і патріотичну спрямованість, а саме:

- колискові пісні, пестушки, потішки, приказки, пісні-ігри готують дитину до життя, допомагають освоєнню навколишнього середовища;
- традиції слов’янського народу формують першооснови національної самосвідомості особистості;
- обрядові забави, ігри вчать наслідувати трудовому процесу дорослих;
- пісні, заклички, приказки, ігри мають поліфункціональний характер, впливаючи на інтелектуальний розвиток (сприйняття, уваги, мислення, пам’яті).

Дослідження особливостей та педагогічних можливостей вітчизняного музичного фольклору доводить, що він, як феномен української народної творчості, концентрує в собі етнічну філософію, етику й естетику має неоціненне значення в сучасній педагогічній практиці і є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в ДНЗ. Наш досвід переконує: лише подаючи дітям належний приклад педагоги та батьки зможуть відродити генетичний код українського народу, сформувати новий тип українця, здатного вивести свою державу на світовий рівень культури.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Перспективи подальших досліджень у галузі патріотичного виховання підростаючого покоління пов’язані насамперед з вивченням питань наступності ДНЗ та початкової школи у системі національного виховання дітей через призму використання вітчизняного музичного фольклору.

Список використаної літератури

1. Вовк Т. Патріотичне виховання дошкільників на музичних заняттях / Т.Вовк // Музичний керівник. – 2015. – №3. – С.4-7
2. Газіна І.О. Актуальність та особливості формування елементів національної самосвідомості у дітей дошкільного віку // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. – Вип.Х. – Кам'янець-Подільський: ПП. Мошак М.І., 2007. – С.100-106
3. Гавриш Н. Національно-патріотичне виховання у ситуації соціального неспокою: змінюємо підходи / Н.Гавриш, К.Крутій // Дошкільне виховання. – 2015. – №8. – С.2-7
4. Кузьмук Л. Плекаємо патріотів / Л.Кузьмук // Дошкільне виховання. – 2015. – №8. – С.14-17
5. Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород, 2005. – №8. – 239 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С.22-25.
7. Садовенко С. Ой, весна, ой красна! Принеси мені щастя й радощі /С.Садовенко //Дитячий садок. – 2010. – №21-23. – С.34-47
8. Садовенко С.М. Формування національної культури особистості народною казкою / С.М.Садовенко [Електронний ресурс].–http://tur.kosiv.info/tourism-and-culture/334-sadovenko-s-m-formuvannja-nacionalnoji-kultury-osobystosti-narodnoju-kazkoju.html
9. Сай О. Мир-миром, пироги із сиром. Використання українського музичного фольклору на уроках музичного мистецтва / О.Сай //Шкільний світ. – 2015. − №7. – С.1-3
10. Формування національної свідомості дитини // Дошкільний навчальний заклад. – 2010. – №9 (45). – С. 30-49

Стаття надійшла до редакції 29.04.2016 р.
Рецензент: канд..пед.наук, доц. Гаснюк В.В.

Човрий Марианна, старший преподаватель
Сухацкая Леся, старший преподаватель
кафедра пения, дирижирования и музыкально-теоретических дисциплин
Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ УКРАИНСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА

В статье обозначена проблематика патриотического воспитания подрастающего поколения в современных условиях развития государственности Украины. Охарактеризованы особенности формирования патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста через призму использования украинского народного музыкального творчества. Раскрыто патриотически-воспитательный потенциал колыбельных песен, забавлянок, колядок и щедривок. Доказано, что украинский музыкальный фольклор имеет значительные педагогические возможности и способствует формированию первооснов национального самосознания личности дошкольника.

Ключевы слова: патриотическое воспитание, патриотизм, национальное самосознание, старший дошкольный возраст, фольклор, украинский музыкальный фольклор.

Chovriy Mariana, Senior Lecturer
Sukhatska Lesya, Senior Lecturer
Department of Singing, Conducting and Music-theoretical Courses
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF UKRAINIAN FOLKLORE MUSIC

At the present stage of the Ukrainian state system development one of the most urgent problems is the formation of patriotic feelings and national consciousness of the younger generation. The effective way and means of patriotic education of children of senior preschool age is the children folklore music, which has clearly emphasized educational and patriotic orientation. They are:−lullabies, nursery rhymes, sayings, song-games which prepare a child for life, help to become familiar with the surrounding medium; −traditions of Slavic people which form the primary source of the national self-consciousness of a person;−ritual games which teach to imitate the working process of adults;− songs, sayings, games which have multifunctional character, they influence the intelligence (perception, attention, thinking, memory). As our experience shows, only by providing an example, pedagogues and parents can restore the genetic code of the Ukrainian people, form a new type of a Ukrainian being able to lead the country to the culture of the global level.

Key words: patriotic education, patriotism, national self-consciousness, senior preschool age, folklore, Ukrainian folklore music.

УДК 37.013.42: 343.915

Швець Тетяна Михайлівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології
Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна

СУЧАСНИЙ СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНИЙ ПОРТРЕТ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ

У статті здійснена спроба проаналізувати проблему злочинності неповнолітніх та мотиви делінквентної поведінки. Витлумачено характеристики, які включає в себе соціально-демографічний портрет дітей та підлітків, які схильні до скоєння злочинів. У науковій праці досліджується що таке особистість злочинця, у чому її специфіка, яка її роль у скоєнні злочину, як впливати на неї, щоб не допустити більше злочинних дій. Водночас, розглянуто категорії соціальних чинників, що негативно впливають на становлення особистості неповнолітнього правопорушника. У дослідженні висвітлено роль членів родини у формуванні стереотипів поведінки дітей та підлітків.

Ключові слова: неповнолітній правопорушник, соціально-демографічні характеристики особистості злочинця, соціально-значимі негативні властивості.

Вступ. Соціальне явище правопорушуваності, а як її частини – злочинності неповнолітніх, є одним із викликів сучасному суспільству, державі та праву, що актуалізує пошуки ефективних засобів протидії йому та подолання найбільш небезпечних його наслідків. Специфіка підліткової злочинності та її причин, як і специфіка реагування на неї, має, серед іншого, історичне та соціокультурне коріння, що, в свою чергу, мотивує до виявлення національних традицій соціально-педагогічного регулювання профілактики ювенальної злочинності. Особа неповнолітнього правопорушника – особливий, найбільш важкий об'єкт виховання та перевиховання.

Нині кожен п'ятий учень 5-го класу, кожен четвертий восьмикласник і кожен другий учень 11 класу схильні до вживання алкоголю. В Україні щорічно близько 11 тис. дітей скоюють суспільно небезпечні діяння до досягнення віку, з якого можлива кримінальна відповідальність. Вони «опановують» нові види злочинів, які колись вважались «дорослими» – вимагання, шахрайство, проституція. Деякі вчинки таких злочинців відзначаються особливою жорстокістю і цинізмом. Така ситуація у суспільстві й зумовила актуальність піднятого нами питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою для визначення структурних компонентів такого портрета, які найповніше характеризують особистість неповнолітнього, стали наукові праці, що розкривають соціально-демографічні й кримінологічні (Ю. Абросімова, Р. Благута, О. Бурега, В. Бурдін, Д. Виговський, О. Волянюк, Т. Гончар, А. Гусак, О. Дащенко, Т. Кальченко, С. Киренко, Н. Ковтун, С. Корецький, О. Неживець, О. Северин, А. Скіць, А. Яровий, О. Яцун та ін.) і психолого-педагогічні (П. Вівчар, С. Горенко, Н. Греса, М. Гуліна, Т. Журавель, С. Замула, І. Звєрєва, В. Коваль, Н. Крейдун, М. Луняк, В. Лютий, Н. Максимова, Н. Малиш, В. Оржеховська, О. Павлик, І. Парфанович, Л. Ростомова, В. Синьов, М. Фіцула, С. Харченко й ін.) особливості неповнолітнього засудженого. Аналіз праць цих учених дозволив визначити основні складові соціально-демографічного портрета неповнолітнього засудженого — узагальнені характеристики його особистості, що найбільшою мірою впливатимуть на процеси планування й організації соціально-педагогічної роботи, спрямованої на досягнення мети ресоціалізації.

Мета статті: висвітлити індивідуальні соціально-демографічні характеристики дітей та підлітків, які схильні до скоєння злочинів; охарактеризувати категорії соціальних чинників, які негативно впливають на становлення особистості неповнолітнього.

Завдання: виявити характеристики, що включає в себе соціально-демографічний портрет дітей та підлітків, які схильні до скоєння злочинів; розкрити категорії соціальних чинників, що негативно впливають на становлення особистості неповнолітнього; висвітлити роль членів родини у формуванні стереотипів поведінки дітей та підлітків.

Виклад основного матеріалу. Особистість злочинця завжди була однією з центральних проблем психологічних, соціальних, педагогічних та кримінологічних наук. У залежності від соціально-історичних умов, вимог соціальної практики і рівня розвитку науки по-різному ставилося і вирішувалося питання, що таке особистість злочинця, чи є вона взагалі, у чому її специфіка, яка її роль у скоєнні злочину, як впливати на неї, щоб не допустити більше злочинних дій.

Необхідно враховувати, що навіть у такій специфічній сфері, як злочин, людина діє в якості суспільної істоти, тому до неї треба підходити як до носія різноманітних форм суспільної психології, придбаних моральних, правових, етнічних і інших поглядів і цінностей, індивідуально-психологічних особливостей. У цілому це являє собою джерело злочинної поведінки, її суб'єктивної причини, визначає необхідність вивчення усієї сукупності соціологічних, психологічних, правових, медичних та інших аспектів особистості злочинця.

На підставі договору про співпрацю факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету з Управлінням Державної пенітенціарної служби України в Херсонській області у листопаді 2015 року було проведено дослідження з метою визначення соціально-демографічних характеристик неповнолітніх правопорушників. За основу наукового дослідження була взята розроблена авторами анкета, питання якої направлені на виявлення соціально-демографічних характеристик неповнолітніх правопорушників, що перебували на момент проведення дослідження у Херсонському слідчому ізоляторі. З анкетами працювали 30 оптантів-непо-

© Швець Т.М.

внолітніх, зустріч з якими не забороняла законодавча нормативна база слідчого ізолятору.

Соціально-демографічний портрет злочинця включає наступні характеристики: стать, вік, сім'я, в якій виховувалась людина (повна чи неповна), склад сім'ї, освіта, матеріальний стан родини, наявність чи відсутність власного житла, соціальний статус батьків, фізичне здоров'я членів родини, психічне здоров'я, стосунки між членами сім'ї, дотримання асоціального стилю життя членами родини (зловживання наркотиками, алкоголем, схильність до протиправних дій, сексуальна розбещеність тощо), наявність постійної роботи [4, с. 121].

Станом на 1 листопада 2015 року в Херсонському слідчому ізоляторі перебували 46 неповнолітніх правопорушників, з них 45 хлопців та 1 дівчина (гендерний аспект – перша умова соціально-демографічної характеристики).

Анкетне опитування було проведено серед 30 хлопців віком від 14 до 17 років: 60% опитаних мали вік 17 років, 34% – 16 років, 3% – 15 років та 3% – 14 років. Ці показники говорять про те, що більшість підлітків, які йдуть на скоєння злочину практично досягли повноліття.

Дослідження показало, що більшість опитаних, а саме 63% мають неповну середню освіту, 17% – закінчили одинадцять класів, 10% – навчались у середньо-технічних освітніх закладах, 7% – закінчили лише два класи, вражає факт, що 3% опитаних неповнолітніх не навчались у школі взагалі. На запитання: «Які оцінки переважали у вас у навчанні?» 50% опитаних відповіли, що отримували у школі лише трійки, 40% стверджували, що навчалися на тверду четвірку та 7% відповіли, що були відмінниками у навчанні. Отже, 47% опитаних – сильні у навчанні діти, які отримували у школі позитивні відмітки. Цей факт надзвичайно вражає.

Дуже важливою соціально-демографічною характеристикою є роль сім'ї, у якій виховувався неповнолітній правопорушник. Родина, тип сім'ї, виконання нею соціально-педагогічної функції значною мірою впливають на поведінку неповнолітніх, пов'язану із порушенням закону. Повна ця сім'я чи неповна – один з головних показників. 50% опитаних виховувались у сім'ї з обома батьками, 33% – мали лише матір, 17% опитаних зовсім не мали батьків. Сім'я є детермінантою у розвитку та становленні особистісних якостей людини, тому показник повна сім'я чи ні є дуже важливим.

На запитання, де виховувались ці підлітки, 7% відповіли, що виховувались у спецшколі, 7% зростали з опікунами і 3% – у дитячому будинку. Отже, кількість правопорушників серед дітей-сиріт значно менша порівняно з дітьми, які зростали у повній сім'ї. 93% опитаних підлітків віднесли своїх батьків до робочого класу і лише 7% стверджували, що їх батьки належать до інтелігенції. Цей показник може говорити про те, що у дітей, які виховуються в сім'ях інтелігентів ризик піти на правопорушення набагато менший, ніж у дітей з робочих сімей, батьки яких вимушені важче і більше працювати.

Існує стереотип, що в основному на злочин йдуть підлітки з малозабезпечених сімей. Ми вирішили це перевірити. На питання: «Як ви оцінюєте рівень матеріальної забезпеченості вашої родини?» 20% опитаних відповіли, що матеріальний рівень сім'ї, у якій вони виховувалися, – низький, 70% – середній, а 10% відзначили, що матеріальний рівень їх сім'ї високий. Отже, частка підлітків із малозабезпечених сімей набагато менша порівняно з частиною дітей, які зростали в сім'ях з середнім та високим матеріальним достатком. Підлітки також відзначали, що нестаток грошей не є основною причиною їх злочинних дій. Аналіз відповідей неповнолітніх на запитання анкети вказує на те, що родини 90% опитаних мають власне житло, з них 80% говорять, що їх повністю влаштовують житлові умови, а цей факт ще раз підтверджує стабільне матеріальне положення родин більшої частини опитаних неповнолітніх правопорушників.

Окремою групою батьківських сімей вчені, які займаються питанням злочинності серед неповнолітніх, виділяють родини, в яких один з батьків був засуджений до позбавлення волі. У нашому випадку 27% опитаних відносяться саме до цієї групи сімей. У таких родинах ризик піти на скоєння злочину для неповнолітніх наявний, і наше дослідження це підтвердило, бо четверта частина опитаних мають хоча б одного з батьків, які відбували покарання у місцях позбавлення волі. Разом з цією характеристикою важливими показниками є схильність батьків (опікунів) до зловживання алкоголем чи наркотиками та наявність у родині спроб сексуального або фізичного насильства. Щодо вживання членами родини алкоголю чи наркотиків, то 27% опитаних дали стверджувальну відповідь.

Цікавим для нас став факт, що всі 100% опитаних неповнолітніх дали відповідь, яка нас не залишила байдужими, – у їх сім'ях ніколи не було спроб сексуального чи фізичного насильства. Відкритим залишається питання «Звідки у цих дітей агресія, жорстокість до всього оточуючого?!»

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. За результатами проведеного дослідження маємо наступний соціально-демографічний портрет дітей та підлітків, які схильні до скоєння злочинів. У цілому, оптанти практично всі досягли повноліття, виховувалися в повній сім'ї чи сім'ї з однією матір'ю, мають середній рівень життя, власне житло. Значна кількість опитаних неповнолітніх злочинців вживають алкоголь чи наркотичні речовини. Четверта частина опитаних мають батька, якого було засуджено до позбавлення волі. У навчанні практично третина цих дітей навчались на тверду четвірку чи були відмінниками.

Таким чином, особистість злочинця являє собою сукупність соціально-значимих негативних властивостей, що утворилися у особистості в процесі різноманітних і систематичних взаємодій з іншими людьми. Соціальний характер особистості злочинця дозволяє розглядати його як члена суспільства, соціальних груп або нових спільностей, як носія соціально типових рис.

Здійснене дослідження не претендує на остаточне розв'язання заявленої проблеми й не охоплює усіх питань, пов'язаних із вирішенням питання злочинності підлітків, досвід чого має стати основою у вирішенні проблем ресоціалізації підлітків із делінквентними відхиленнями у поведінці на сучасному етапі розвитку суспільства. З урахуванням цього перспективні напрями подальшої роботи вбачаються в пошуку, розробці та впровадженні в Україні інноваційних форм та методів профілактики злочинності неповнолітніх правопорушників.

Список використаної літератури

1. Башкатов И.П. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей (социально-психологические особенности). − М.: Прометей, 1993. – 312 с.
2. Джуджа О.М. Проблеми девіантної поведінки (кримінологічний аспект) / О.М.Джуджа, С.М.Корецький // Науковий вісник. - 1999. - № 1. с. 74.
3. Дроздов О.Ю. Проблеми агресивної поведінки особистості: Навчальний посібник / О.Ю.Дроздов, М.А.Скок – Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г.Шевченка, 2000. – 156 с.
4. Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / За ред.Синьова В.М. − К.: ДЦССМ, 2003. − 222 с.

Стаття надійшла до редакції 22.04.2016 р.

Швец Татьяна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социальной работы, социальной педагогики и социологии
Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

В статье предпринята попытка проанализировать проблему преступности несовершеннолетних и мотивы делинквентного поведения. Истолковано характеристики, которые включает в себя социально-демографический портрет детей и подростков, склонных к совершению преступлений. В научной работе исследуется, что такое личность преступника, в чем ее специфика, ее роль в совершении преступления, как влиять на нее, чтобы не допустить больше преступных действий. В то же время, рассмотрены категории социальных факторов, негативно влияющих на становление личности несовершеннолетнего правонарушителя. В исследовании освещены роль членов семьи в формировании стереотипов поведения детей и подростков.

Ключевые слова: несовершеннолетний правонарушитель, социально-демографические характеристики личности преступника, социально-значимые отрицательные свойства.

Shvets Tetyana
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work, Social Pedagogy and Sociology
Kherson State University, Kherson, Ukraine

CONTEMPORARY SOCIAL-DEMOGRAPHIC PROFILE OF JUVENILE OFFENDERS

The article is an attempt to analyze the problem of juvenile delinquency delinquent behavior and motives. The properties have been interpreted that include socio-demographic profile of children and adolescents who are prone to commit crimes. In scientific work it has been examined who is the offender, what is its specificity, what is its role in the crime, how to influence it, to prevent more criminal acts. However, the category considered social factors that affect the formation of the individual juvenile offender. The study highlights the role of the family in shaping the behavior of children and adolescents. The specifics of juvenile crime and its causes, and specific response as it has, among other things, historical and socio-cultural roots, which, in turn, motivates to identify national traditions of social adjustment and educational prevention of juvenile crime. Person juvenile offender - particularly the heaviest object and reeducation.

Key words: juvenile delinquents, socio-demographic characteristics of juvenile offenders; socially significant negative properties.

УДК 37.013.42

Шиманська Марія
ад'юнкт
Полонійна Академія, м. Ченстохова, Польща

СОЦІАЛЬНА НЕРІВНІСТЬ ТА ОСВІТА: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ

У статті розглянуто проблему соціальної нерівності та історичні форми її вияву в сфері освіти і виховання. Досліджено специфіку механізму трансляції школою соціокультурних розбіжностей у західноєвропейському суспільстві на різних етапах його розвитку та схарактеризовано особливості й основні підходи до розв'язання означеної проблеми в європейських країнах. Встановлено, що до XIX століття освіта мала елітарний характер та слугувала фактором збереження, а не подолання соціальної нерівності.

Ключові слова: суспільство, соціальна стратифікація, соціальна нерівність, шкільництво, доступ до системи освіти, освітні можливості.

Вступ. Ідеали демократії і рівності супроводжують розвиток людського суспільства протягом тисячоліть: не було епохи, коли б вони не займали розуму людей різного суспільного становища, не було філософа, який би не висловився з цього приводу. Втім і сьогодні тиск нерівності залишається відчутним в найрізноманітніших галузях суспільного життя. Сфері освіти в контексті проблеми рівності незмінно відводиться особливе значення: будучи втягнутою в процеси соціального відбору чи не з моменту заснування, вона слугувала механізмом відтворення соціальної нерівності, трансмісії статусів, але в той же час являє собою унікальний інструмент її подолання, забезпечуючи можливість істотного підвищення соціально-статусних позицій та зайняття гідного місця у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній українській науковій літературі представлено цілу низку досліджень різноманітних аспектів проблеми соціальної нерівності в освітній сфері, зокрема докладно проаналізовано сутність освіти як соціального інституту та її функції за умови соціальної нерівності, схарактеризовано найважливіші чинники, умови, наслідки соціокультурної диференціації освіти в Україні (Е. Позднякова-Кирбят'єва [9]); з'ясовано динаміку освітньої нерівності в Україні та виявлено стан і основні чинники міжгенераційної освітньої мобільності (С. Оксамитна [10]); виявлено численні контроверсії навколо ідеї рівності в освіті та визначено якісні і кількісні характеристики, масштаби і тенденції соціальних нерівностей в системі освіти Польщі (Б. Гофрон [2]); вивчено проблему взаємодії освіти і суспільства та з'ясовано витоки і механізми подолання освітньої нерівності у скандинавських країнах (Л. Загоруйко [3]) тощо.

Мета ж нашої статті полягає у дослідженні витоків проблеми соціальної нерівності в освітній сфері у європейських країнах.

Виклад основного матеріалу. Проблема соціальної нерівності в освітній сфері має давні традиції. Її витоки сягають часів виникнення майнової нерівності та становлення станово-класового суспільства, очолюваного аристократією, якій антагоністично протистояла маса експлуатованого люду. Зокрема ще афінська та спартанська системи виховання були побудовані винятково на інтересах вищого прошарку суспільства – рабовласників, абсолютно ігноруючи при цьому інтереси нижчих верств населення – рабів. Подальше соціально-класове розшарування суспільства в епоху Середньовіччя наклало свій відбиток на систему шкільництва, лише посиливши її елітарну спрямованість: монастирські, єпископські чи кафедральні школи, система лицарського виховання, а також перші університети забезпечували, як правило, навчання синів світських феодалів, міські, гільдійські і цехові школи надавали освіту дітям міських купців і ремісників, водночас доступ до системи освіти представників убогих верств населення залишався обмеженим. Епоха Відродження, що наповнила середньовічну школу новим змістом та ідеями (повага до дитини, увага до її потреб і особливостей, заперечення фізичних покарань тощо), організаційно її не змінила – існували міські школи, засновувалися латинські школи, нові університети, в яких навчалися діти переважно заможних батьків [4; 6; 12; 13].

Певні зміни такої ситуації спостерігаються лише в епоху Нового часу та Просвітництва, що в історії розвитку школи і педагогічної думки позначена усвідомленням освіти як основи процвітання держави і суспільства, критикою її конфесійного і станового характеру, визнанням необхідності розбудови національної, демократичної школи. Одним із перших про це заговорив Я.А. Коменський. У складних умовах класової боротьби він неухильно дотримувався гуманістичних і демократичних принципів, наполегливо відстоював прогресивні ідеї та все життя боровся проти рабства у всіх його формах і виявах [7]. На противагу середньовічному аскетизму та поширеному церковному вченню про гріховну природу людської істоти, він високо підніс традиції гуманізму і великої любові до людини, вбачаючи у ній останнє і найдосконаліше творіння Бога та відстоюючи право кожного на розвиток усіх його здібностей і можливостей. Виходячи з таких міркувань, педагог надзвичайно виразно окреслив прогресивні для свого часу вимоги в сфері навчання і виховання, серед яких і ідея рівноправності у здобутті освіти. У своїх численних працях він неодноразового наголошував на важливості систематичного шкільного навчання дітей незалежно від статі, майнового і станового положення, віросповідань, національності тощо [5].

Різкий протест проти феодального ладу та кастовості, обмеженості виховання і навчання в станових школах, виголошував у своїх роботах і Ж.-Ж. Руссо. У трактатах "Чи сприяло відродження наук і мистецтв поліпшенню вдач?" і "Міркування про походження і основи нерівності між людьми" він викриває старий суспільний устрій як такий, що суперечить природі людей, народжених вільними і рівноправними, стає

© Шиманська М.

на захист знедолених верств населення, різко засуджує соціально-політичне поневолення людини у сучасному йому суспільстві, її безправ'я і гноблення [11]. Організованість суспільства педагог проголошує основною причиною нерівності між людьми й виходячи з цього, певною мірою ідеалізує первіснообщинні родові відносини. В такому суспільстві панувала рівність, свобода, братерство, не було майнового розшарування, державного апарату насильства та приватної власності. Втім перехід людства із "природного" у "суспільний" стан спричинив нагромадження багатства, домінування приватної власності, а відтак – соціально-майнову нерівність та гноблення одних індивідів іншими. В результаті таких міркувань ідеал майбутнього Ж.-Ж. Руссо вбачає у відновленні "природного" стану, проте із збереженням всіх позитивних здобутків суспільства. Таке суспільство він вважав справедливим та уявляв як організоване співжиття незалежних, вільних, рівноправних людей [11].

Ідея рівності людей та критика феодального ладу і школи стали також наскрізними елементами праць К. Гельвеція. Будучи рішучим противником феодальних відносин і тогочасної римсько-католицької церкви, він засуджував дворянство за паразитизм і бездарність, а католицьке духовенство – за корисливість, аморальність і лицемірство. Ідеальне суспільство педагог уявляв вільним від станового поділу і нерівності, у зв'язку з чим рішуче вимагав повної ліквідації феодальних відносин і пом'якшення надмірної нерівності в розподілі власності [1]. Мислитель критично ставився до переконань щодо нерівності людей, обумовленої їх соціальним походженням, расовою чи національною приналежністю, які використовувалися для увіковічнення феодально-класової системи, і висунув положення про первинну природну рівність здібностей усіх людей.

Такі ідеї досить швидко поширилися в тогочасному західноєвропейському суспільстві. Під їх знаком відбулися певні зрушення в системі освіти і виховання європейських країн, що знайшли відображення в розширенні мережі шкіл та активному відкритті спеціальних навчальних закладів для представників нижчих верств суспільства. Наприклад у Німеччині було засновано низку так званих "шкіл для бідних" (Armenschule). Ідейним натхненником цього процесу вважають Г. Франке, пастора при церкві Святого Георгія в м.Гляуха (з 1817 року південна частина м. Галле) та водночас професора теології Галльського університету. Помітивши "грубе невігластво у питаннях віри та глибоку морально-духовну занедбаність" серед прихожан церкви, він щонеділі проводив катехетичні уроки для дітей і дорослих. Отримавши до свята Великодня в 1695 році щедру пожертву, Г. Франке цього ж року заснував безплатну школу для дітей з убогих родин у приміщенні парафіяльного будинку, де вони спочатку по дві потім по чотири години щоденно вчилися лічби, читання, каліграфії, а також привчалися до чистоти, порядку і різних видів посильної праці тощо [12]. Добра слава цієї невеликої благодійної школи сприяла зростанню інтересу до неї серед громадськості, внаслідок чого згодом з'явилися і учні із заможних родин, що мали змогу оплачувати навчання, для них була заснована міська школа. В 1695 році було засновано і середній навчальний заклад так званий педагогіум – освітньо-виховну установу для дітей знаті і багатих громадян, а ще через два роки – латинську школу, для дітей міщан. Навчально-виховну роботу в усіх закладах здійснювали здебільшого студенти-теологи Галльського університету, за що отримували невелику платню. Оскільки ж діти із бідних родин та сироти за межами школи знову потрапляли в складні життєві умови, і надалі підлягаючи бездоглядності, занедбаності, запущеності, що нівелювало позитивний вплив школи і навчання на їх розвиток, в 1701 році на кошти, зібрані в результаті діяльності педагогіуму та латинської школи, а також пожертви Г. Франке заснував для таких дітей притулок. Згодом тут було відкрито також книгарню, друкарню, аптеку, лікарню, крамницю тощо, доходи від яких ішли на фінансування дитячого притулку та подальший розвиток шкіл [12].

Активно засновувалися такі навчальні заклади для сиріт, бездомних дітей та дітей з убогих родин і на території Швейцарії. Зокрема "школа для бідних" була заснована в містечку Гофвіль Ф.Е.Феллєнбергом, який чітко усвідомлюючи прямий зв'язок між безграмотністю, неробством, пороками і злочинами, не втомлювався доводити владі і громадськості необхідність інвестувати в освіту і навчання молодого покоління. Будучи лібералом, він був переконаний у тому, що людина тільки сам собі може допомогти, але для цього її потрібно навчити хоча б елементарної грамоти та найпростіших ремісничих знань і вмінь. Тільки завдяки послідовному, всеосяжному виховному впливу, на його думку, людське суспільство може піднятися з глибини свого падіння, і любов до праці, добрий норов і чесноти знову поширяться в ньому [12].

Хофвільська система навчальних закладів у своєму закінченому вигляді була розрахована на будь-який вік дітей, які потребують виховання, починаючи з раннього дитинства. Дитячій школі слідували розраховані на більш старший вік інші навчальні заклади, розділені залежно від соціального походження учнів. Так, представники нижчих верств населення, діти незаможних і бідних батьків навчалися в промисловій школі, головна ідея якої тісний зв'язок навчання елементарним навичкам читання, письма, лічби і праці; діти представників середнього соціального класу навчалися в реальній школі, головною метою якої визначався інтелектуальний розвиток учнів; школа для дітей знаті передбачала комплексне розумове, релігійно-моральне, політичне виховання школярів. Спільним елементом усіх цих педагогічних установ слугувала єдність навчання і праці: не тільки учні промислової школи залучалися до різних видів робіт передовсім землеробських, але і діти представників середнього і вищого прошарку суспільства для усвідомлення важкого становища і способу життя бідних верств населення та формування установок гуманного ставлення до людей праці. Заключною ланкою у цьому комплексі виховних закладів була семінарія, що забезпечувала підготовку вчителів, які б переймалися метою і цілями виховної діяльності загалом, засвоювали методи діяльності, що практикуються хофвільських школах та поширювали їх досвід [12].

У цьому контексті не можемо не згадати про доробок сучасника Ф.Е.Феллєнберга Й.-Г.Песталоцці у сфері організації освіти для бідних верств населення. На відміну від Ф.Е. Феллєнберга, ідея побудови

системи навчання і виховання за класовою приналежністю в корені суперечила його гуманістичному і демократичному характеру мислення. Педагог був переконаний у тому, що виховання ґрунтується на властивості людської природи, а тому є єдиним для всіх, видозмінюючись не за соціальними класами, а відповідно до індивідуальних особливостей кожного. Тому вихідним моментом і кінцевою метою усієї практичної діяльності педагога було не відокремлене виховання бідних і знедолених дітей, а його злиття з вихованням всього людства в цілому без соціально-класової диференціації [8].

В результаті таких переконань педагог вирішив віддати усі свої сили і засоби вихованню знедолених дітей і в 1775 році організував у своєму маєтку в містечку Нойгоф відповідний навчальний заклад, в якому намагався втілити в життя ідеал школи, яка забезпечує своїм вихованцям елементарну освіту і широку трудову підготовку. Його учні були переважно безпритульні, покинуті діти, без будь-яких засобів для життя, без будь-якого виховання і вміння працювати. У школі вони навчалися елементарній грамоті, польових робіт та ремеслу, адже "єдність виховання розуму, рук і серця" визначалася ключовим принципом діяльності освітнього закладу, а в результаті поєднання навчання і виховання з працею діти розвивають свої фізичні і розумові сили та в майбутньому зможуть створити собі належні умови життя [8].

Схожі типи закладів для навчання і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, та із бідних родин активно відкривалися в цей час і у Великобританії. Першою спробою систематичного забезпечення навчання представників бідних верств населення в країні стало заснування благодійних шкіл, що часто пов'язують з ім'ям власника газети з Глочестера Р. Рейкса. Спостерігаючи за життям дітей, він бачив, як легко вони потрапляють у світ злочинності й закінчують своє життя у в'язниці. На його думку, причина цього полягала в тому, що їхні батьки змушені були важко працювати на виробництві та відповідно нехтували своїми обов'язками навчати і виховувати дітей. Намагаючись зарадити цьому, Р. Рейкс разом із пастором Т. Стоком у 1780 році вирішили організувати школу для бідних у церкві Святої Марії в Глостері з метою навчання дітей грамоті і основам катехізису [13]. Ініціативу Р. Рейкса підтримала громадськість: такі школи цілком відповідали інтересам роботодавців, адже, по-перше, діти навчалися без відриву від виробництва, а, по-друге вся навчально-виховна робота спрямовувалася на виховання смирення і покори. Незабаром по всій країні при церковних парафіях організовувалися аналогічні навчальні заклади [13].

Розвиток шкіл для дітей із бідних родин був одним із напрямів діяльності Р.Оуена. Як філантроп він значно поліпшив умови праці та життя своїх робітників, скоротивши робочий день, підвищивши заробітну плату, вибудувавши хороші житла та відкривши культурно-просвітницькі та навчально-виховні установи, зокрема "школу для маленських дітей", елементарну школу та вечірню школу. Всю цю систему виховних установ Р. Оуен назвав "Новим інститутом для формування людського характеру". Перша школа охоплювала ясла та ігровий майданчик та мала на меті захистити дітей від поганого впливу середовища і забезпечити їх всебічний розвиток. Тому у цій школі значна увага приділялася фізичному вихованню, дотриманню правильного режиму дня, здоровому харчуванню дітей, танцям і співу, що загалом сприяли розвитку у них спритності та витонченості [13]. Розширення переліку навчальних курсів в навчальних закладах Р. Оуена, пояснюється усвідомленням читання і письма лише як засобів набуття знань, відтак дітям з незаможних родин потрібна набагато ширша освіта: "Або давайте бідним розумне і корисне виховання, або не знущайтесь над їх невіглаством, бідністю і нещастям, даючи їм лише зрозуміти всю глибину їх нещастя. І тому – зі співчуття до стражденному людству – або тримайте бідних, якщо вам це ще вдасться, в стані повного невігластва, як можна ближче до тваринного стану, або зважитеся виховувати з них розумні істоти, потрібні і продуктивні члени держави" [15, с. 37].

Висновки. Із впровадженням в європейських країнах шкільного обов'язку та активною розбудовою мережі безоплатних народних шкіл більшість із так званих "шкіл для бідних" припинили свою діяльність. Відтак, незважаючи на непоодинокі спроби розв'язання проблеми освітньої нерівності залежно від соціально-класової приналежності та забезпечення доступу до системи шкільництва представникам усіх верств суспільства в західноєвропейських країнах, до XIX століття освіта мала елітарний характер та слугувала передовсім фактором збереження, а не подолання соціальної нерівності, забезпечуючи виховання і відтворення представників певних статусних груп.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо вивчення питання соціальної нерівності в освітній сфері на українських землях в різні історичні періоди з метою виявлення спільних і відмінних рис з європейською шкільною практикою.

Список використаної літератури

1. Гельвеций К. Сочинения: в двух томах / Клод Гельвеций. – Москва: Мысль, 1973/1974. – Т. 1. – 647 с.; Т.2. – 687 с.
2. Гофрон Б. Процеси суспільних селекцій в шкільництві як предмет філософії освіти: автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.10 / Беата Гофрон; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2005. – 32 с.
3. Загоруйко Л. С. Стратегії забезпечення рівних освітніх можливостей молоді у скандинавських країнах: дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Людмила Олексіївна Загоруйко; Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2012. – 200 с.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Ян Амос Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.; Т. 2. – 576 с.
6. Левківський В. Історія педагогіки: навчальний посібник / Михайло Левківський. – Київ: Центр учбової літератури, 2011. – 189 с.
7. Максимюк С. Педагогіка: Навчальний посібник / Світлана Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.

8. Песталоцци И.-Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах / Иоганн-Генрих Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – 336 с.; Т.2. – 416 с.
9. Позднякова-Кирбят'єва Е.Г. Ціннісні диспозиції учнів в контексті соціокультурної диференціації освіти: дис... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Елліна Геннадіївна Позднякова-Кирбят'єва ; Запорізький національний ун-т. – Запоріжжя, 2007. – 218 с.
10. Окамитна С.М. Структурна зумовленість міжгенераційної соціальної мобільності: дис. ... д-ра соціол. наук: 22.00.03 / Оксамитна Світлана Миколаївна; Нац. акад. наук України, Ін-т соціол. – К., 2012. – 377 с.
11. Руссо Ж.-Ж. Трактаты / Жан-Жак Руссо. – М. : Книга по Требованию, 2012. – 710 с.
12. Böhm W. Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart / Winfried Böhm. – München : C.H.Beck, 2004. – 130 S.
13. Cordasco F. A Brief History of Education / Francesco Cordasco. – New Jersey, Rowman and Littlenfield, 1976. – 194 p.
14. Francke H. Glauchisches Gedenckbüchlein. Oder einfälliger Unterricht für die Christliche Gemeinde zu Glaucha an Halle / Hermann Francke. – Leipzig, Würdigu: Caspar, 1693. – 300 S.
15. Owen R. Eine neue Auffassung von der Gesellschaft. Vier Aufsatze über die Bildung des menschlichen Charakters / Robert Owen. – Berlin: Akademie-Verlag, 1989. – 409 c.

Шиманская Мария
адъюнкт
Полонийная Академия, г. Ченстохова, Польша

СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье рассмотрена проблема социального неравенства и исторические формы ее проявления в сфере образования и воспитания, исследована специфика механизма трансляции школой социокультурных различий в западноевропейском обществе на разных этапах его развития, дана характеристика особенностей и основных подходов к решению обозначенной проблемы в европейских странах. Установлено, что до XIX века образование имело элитарный характер, служившие фактором сохранения, а не преодоления социального неравенства.

Ключевые слова: общество, социальная стратификация, социальное неравенство, образование, доступ к системе образования, образовательные возможности.

Shymanska Maria
Adjunct, Ph.D.
Polonian Academy, Chenstohova, Poland

SOCIAL INEQUALITY AND EDUCATION: HISTORICAL ASPECRTS

The article focuses on the problem of a social inequality and the historical forms of its display in the sphere of education. In the article the attention is paid to the analysis of the pedagogical views of Europeans philosophers of different epochs and their enlightment activity connected with the problem of a social inequality in an educational sphere. Under the influence of the progressive ideas of these pedagogues certain changes took place in the system of education in European countries: the network of schools was broaden, the opening of special schools for the lower layer of the society. It has been ascertained that in Europe the introduction of a compulsory schooling and the foundation of free of charge schools caused the decline of the so called "schools for the poor". It has been determined that before the XIX th century the system of education was of an elite character and this system served the factor of preserving but not overcoming of a social inequality.

Key words: society, social stratification, social inequality, schooling, availability of a system of education, educational abilities.

УДК 373.1

Щурова Наталія Василівна
ст.викладач кафедри здоров'я людини, фізичної реабілітації, безпеки життєдіяльності, охорони праці та цивільного захисту
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Старобільськ, Україна

РОЛЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ЗМІЦНЕННІ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

У статті основну увагу приділено аналізу стану фізичного здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів та ролі здоров'язбережувального середовища в зміцненні та збереженні здоров'я школярів як нагальній педагогічній проблемі сучасності. Проаналізовано реальний стан організації здоров'язбережувального середовища в освітньому процесі сучасної школи. З'ясовано основні складники здоров'язберігаючої діяльності загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальне навчальне середовище, фізичне виховання, фізичний розвиток, фізичне виховання.

Вступ. Серед життєвих цінностей сучасної людини перше місце посідає цінність життя і здоров'я. Останніми десятиліттями світова наука зараховує проблему здоров'я, в широкому розумінні цього поняття, до кола глобальних проблем, розв'язання яких зумовлює характеристики майбутнього розвитку людства.

Здоров'я є елементом індивідуальної культури життєдіяльності людини. Ця культура визначається рівнем розвитку вмінь і навичок, що сприяють збереженню, зміцненню і відновленню здоров'я людини, реалізації внутрішніх резервів її організму. Культура здоров'я відбивається у специфічних формах і способах життєдіяльності особистості, які виробляються з раннього дитинства і реалізуються протягом усього життя.

Здоров'я дітей – одне з основних джерел щастя, радості і повноцінного життя батьків, вчителів, суспільства в цілому. Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді. Турботу викликає різке погіршення стану фізичного та розумового розвитку підростаючого покоління, зниження рівня народжуваності й тривалості життя, зростання смертності, особливо дитячої.

Важливим стратегічним напрямом 11-річної загальної середньої школи є вирішення проблем комплексної реалізації оздоровчої функції шкільної освіти, забезпечення фізичного й духовного здоров'я учнів. До нових соціальних функцій освіти слід віднести й соціально-терапевтичну, що покликана значно підвищити рівень готовності особистості випускника до успішної життєдіяльності в складних умовах соціального середовища, попередження нервово-психічних і соматичних захворювань та виникнення залежностей від психотропних речовин через оздоровлення психіки людини в цілому, розвиток її особистісних якостей, які потрібні для гармонізації соціальних зв'язків і збереження здоров'я. У наш час учень повинен мати можливість пізнати себе, особливості людського організму, основні засоби здорового способу життя, запобігання різним захворюванням, шкідливим звичкам; уміти керувати своїм здоров'ям, що дасть їй шлях до повноцінного життя. Сьогодні дуже важливо під час навчання в школі навчити самому піклуватися про власне здоров'я, сформувати установку на підтримку власного здоров'я без застосування медикаментозних засобів.

© Щурова Н.В.

Тому головними напрямами фізкультурно-оздоровчої діяльності визначені забезпечення та розвиток фізичного і морального здоров'я, комплексного підходу до формування розумових і фізичних якостей особистості, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, систематичності цього процесу тощо [1, с.86-87]. Дослідженнями науковців (В. Дрофа, А. Іванов, А. Морозова, О. Савченко) обґрунтовано, що суттєво підвищувати стан здоров'я учнів може навчальне середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі створення навчального середовища, що сприяє збереженню та зміцненню здоров'я дітей, присвячені наукові праці М. Башмакова, Я. Берегового, Г. Спіченка, А. Цимбалару, В. Шипка, В. Ковалько, М. Малашенка, медико-педагогічні дослідження В. Базарного. Значний внесок у розкриття ролі цілісності знань та проведення занять поза шкільним приміщенням як умов підвищення ефективності здоров'язбережувального навчального середовища, зміцнення здоров'я школярів зробили К. Гуз, В. Ільченко, А. Ляшенко, П. Матвієнко, В. Моляко, В. Сухомлинський тощо.

Вітчизняні вчені досліджували різні аспекти оздоровлення дітей: педагогічні умови оздоровлення учнів ліцею (А. Каташов); формування здорового способу життя підлітків у дитячо-юнацьких спортивних школах (С. Свириденко); теорія та практика проектування діяльності дитячого закладу з оздоровлення та відпочинку дітей (М. Наказний); формування поняття здорового способу життя в учнів основної школи (Г. Голобородько); гігієнічне обґрунтування заходів із оптимізації здоров'я міських школярів молодшого віку (В. Ніколаєнко). П. Матвієнко, І. Підласий та інші науковці акцентували увагу на залежності ефективності дидактичного процесу від наявності здоров'язбережувального навчального середовища, що є одним із пріоритетних напрямків роботи сучасної школи.

Мета статті – розкрити важливість створення здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу для зміцнення здоров'я школярів.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, стан здоров'я людей залежить від багатьох чинників. За класифікацією американського вченого Роббінса,

фактори, що впливають на здоров'я, можна розділити на чотири великі групи:

- спосіб життя (51-52 % впливу);
- стан навколишнього середовища (20-21 %);
- біологічні чинники (19-20 %);
- обсяг і якість медичної допомоги (8- 9 %) [2, с. 98].

Ця статистика свідчить про перевагу саме суспільних впливів на здоров'я і є підтвердженням думки про відповідальність суспільства та держави за здоров'я, наявність протиріччя між декларованим і реальним правом людей на здоров'я.

За роки навчання в освітніх установах спостерігається прогресуюче погіршення стану здоров'я учнів: 70% функціональних розладів переходять в стійку хронічну патологію. Найбільш значний приріст порушень стану здоров'я відзначений у найбільш критичні періоди дитинства: у молодших школярів – в 7, 10 років і у підлітків у період від 12 до 17 років. При цьому вважається, що негативний вплив внутрішньо шкільного середовища і, перш за все, перевантажень в початковій школі становить 12%, а в старшій – 21%. Багато дослідників відзначають чітку залежність числа і характеру порушень в стані здоров'я школярів від обсягу та інтенсивності навчальних навантажень. Інтенсифікація навчання, не підкріплена системою оздоровчих заходів, призводить до значно більш вираженим змінам у стані здоров'я дітей. Отже, лише спільними зусиллями медичних працівників і педагогів при зацікавленості батьків можлива мінімізація впливу несприятливих факторів навчання на здоров'я дітей. Особливе місце в цьому оздоровчому процесі відводиться освітній системі, перш за все за рахунок широкого впровадження в діяльність освітніх закладів так званих здоров'язберігаючих технологій. Зокрема, у багатьох освітніх закладах різних регіонів України є досвід використання таких заходів як спеціальна система профілактики порушень постави, зору, додаткова вітамінізація, комплекс фізіотерапевтичних процедур, загартовування та ін. Все ширше в системі харчування дітей шкільного віку використовуються продукти функціонального харчування: збагачені вітамінами і мінералами. Активно розробляються нові інноваційні технології навчання, в основі яких лежить інформаційно-діяльний підхід. У діяльність освітніх закладів впроваджуються сучасні технології розвиваючого естетичного комплексу, що перетворюють освітній процес в вільний і легкий, привабливий і цікавий для учнів, сприяють освоєнню всього спектру видів навчальної діяльності.

У керівних документах Міністерства освіти і науки визначена система заходів з охорони та зміцнення здоров'я учнів, що враховує найважливіші характеристики освітнього середовища з точки зору його впливу на здоров'я учнів [3, с. 57-62].

У той же час, необхідно відзначити, що в більшості шкіл системний підхід до збереження та зміцнення здоров'я учнів практично відсутній, обмежуючись разовими, короткочасними або вузькоспеціалізованими заходами.

Створення оптимальних можливостей для реалізації власного потенціалу кожної дитини є одним із вагомих кроків до формування здоров'язбережувального навчального середовища. Педагоги підтримують сприятливі умови для ефективного корекційного навчання, виховання та розвитку дитини, допомагаючи їй реалізувати власний потенціал [4, с. 65]. Саме тому необхідно створити такі умови навчання учнів початкових класів, які б забезпечили збереження та зміцнення їх стану здоров'я або хоча б не впливали негативно на їх фізичний і духовний розвиток. Одним із напрямів розв'язання цієї проблеми є, на нашу думку, створення у загальноосвітньому навчальному закладі здоров'язбережувального навчального середовища.

Створити здоров'язбережувальне середовище в умовах навчання – це значить створити відповідне навчальне середовище. З. Меретукова та А. Чиназірова розглядають „здоров'язбережувальне середовище" як сукупність таких понять як „здоров'я" та „педагогічне середовище", що дозволяє визначити здоров'язбережувальне освітнє середовище (зокрема навчальне) [5].

Інтегруючи сучасні підходи до пояснення сутності та змісту поняття „здоров'язбережувальне середовище", ми одностайні в розумінні цього педагогічного феномену з С. Дудко : здоров'язбережувальне навчальне середовище – таке навчальне середовище, у якому завдяки формуванню цілісності свідомості, життєствердного здоров'язбережувального образу світу учня, його здоров'язбережувальної компетентності, забезпечується формування здорового способу життя дітей, відповідальне ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих, до довкілля, контролюються всі складові здоров'я [6, с.36].

Особливого значення набуває пошук ефективних методичних підходів для прищеплення учням інтересу до занять фізичною культурою та впровадження новітніх технологій у систему шкільного фізичного виховання.

Сьогодні урок, як основна форма організації навчально-виховного процесу, вже не вважається сучасним, хоча б він і вирізнявся всім різноманіттям найсучасніших засобів та педагогічних прийомів, якщо у дитини під час його проведення погіршується здоров'я. Тому обов'язковими на уроках є фізкультхвилинки, практика яких, на жаль нівелюється. Вони дозволяють знімати стан утомленості на уроці, ослабити психологічну напруженість, викликану інтенсивністю занять і просто дати дитині можливість порухатися.

Курс „Основи здоров'я", який включає в себе знання про здоровий спосіб життя та основи безпеки життєдіяльності, формує у учнів спеціальні знання, уміння та навички збереження і зміцнення свого здоров я, створення індивідуального здорового способу життя, вчить використовувати отримані знання в повсякденному житті.

Основною метою уроків фізичної культури є формування в учнів стійкої мотивації щодо збереження свого здоров'я, фізичного розвитку, використання засобів фізичного виховання в організації здорового способу життя.

Важливу роль в зміцненні здоров'я учнів відіграє залучення дітей до спортивних секцій, спортивних заходів. Гарною традицією стало проведення в школах для дітей та батьків спортивних змагань „Тато, мама і я – спортивна сім я".

Велика увага для пропаганди здорового способу життя приділяється позакласній роботі. Пропонується великий спектр заходів: турпоходи, екскурсії, дні здоров'я, свята рухливих ігор, веселі старти, класні часи і бесіди з такою тематикою: „Я – моє здоров'я – моє життя", „Природні чинники здоров'я" та інші.

Отже, основна роль у здоров'язберігаючій діяль-

ності загальноосвітнього закладу відводиться грамотній організації навчального процесу:

- оптимальна організація навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- створення комфортних умов навчання (розклад уроків, перерв, режимні моменти);
- створення сприятливих умов навчання (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання і виховання);
- використання оздоровчих методик, які регулюють активність, і прийомів реабілітації розумової і фізичної працездатності.

Висновки. Таким чином, високий рівень функціональних порушень і хронічної патології у школярів, негативна динаміка стану здоров'я в процесі навчання обумовлюють з одного боку високу актуальність наукових досліджень в цій області, з іншого – необхідність вдосконалення роботи освітніх установ в напрямку збереження, зміцнення і формування здоров'я учнів. У вирішенні проблеми стану здоров'я дітей, що навчаються в освітніх установах, необхідний комплексний підхід, що включає зусилля як системи освіти, так і охорони здоров'я і потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків, представників громадськості. Однак, особливе місце та відповідальність з оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна й має всі можливості для того, щоб зробити освітній процес здоров'язберігаючим, і в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я школярів, а про майбутнє України.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Книга вчителя фізичної культури: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.І.Операйло, А.І.Ільченко, В.М.Єрмолова, Л.І.Іванова. – Харків: Торсінг плюс, 2005. – 464 с.
2. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: учеб. пособ. / под общ. ред. Н. В. Сократова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.
3. Міжгалузева комплексна програма «Здоров`я нації на 2002–2011 роки» // Основи здоров`я: книга для вчителя. – К., 2005.
4. Максименко С. Д. Пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя серед молоді (психічне обгрунтування) / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 9.
5. Меретукова З.К. Проблемное обучение как фактор создания здоровьесберегающей образовательной среды /З.К.Меретукова, А.Р.Чиназирова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008.– № 5 – С.59-64
6. Дудко С.Г. Дидактичні засади формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 19.00.09 / Сергій Григорович Дудко. – К., 2015. – 258 с.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2016 р.
Рецензент: канд.пед.наук, доц.Ливацький О.В.

Щурова Наталия Васильевна
ст.преподаватель кафедры здоровья человека, физической реабилитации, безопасности жизнедеятельности, охраны труда и гражданской защиты
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко,
Старобельск, Украина

РОЛЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В УКРЕПЛЕНИИ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье основное внимание уделено анализу состояния физического здоровья учащихся общеобразовательных учебных заведений и роли здоровьесберегающей среды в сохранении и укреплении здоровья школьников как насущную педагогическую проблему современности. Проанализировано реальное состояние здоровьесберегающей среды в образовательном процессе современной школы. Выяснены основные составляющие здоровьесберегающей деятельности общеобразовательного учереждения.

Ключевые слова: здоровье, физическое воспитание, здоровьесберегающая учебная среда, физическое развитие, физическое воспитание.

Shchurova Natalia
Senior Lecturer
Department of Human Health Physical Rehabilation, Life Safety, Labour and Civil Protection, Lugansk National University named after Taras Shevchenko
Starobilsk Ukraine

THE ROLE OF HEALTH PRESERVING ENVIRONMENT OF SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SCHOOLCHILDREN HEALTH STRENGTHENING

The article focuses on the analysis of the physical health of the students of secondary schools and addresses to the problem of health protection and strengthening, becoming an active person, which will be formed with perception of their own health as a personal value. The concept of this approach is based on the modern sport students' school education. The main purposes of sport and recreational activities are determined with the advance of certain physical and moral health, integrated approach to the development of mental and physical qualities of the individual and improvement of the physical and psychological preparation for active life and professional activities on the basis of individual approach, priority of health-improving orientation, systematic of school process, etc. The profile sport training helps to attract children and teenagers to regular physical activity in order to enhance their health and gain the significant health-improving effect on physical education. The comprehensive approach of educational and health-protecting institutes assists in solving the problem of state of the children.

Key words: health, physical education, saving environment of Secondary Educational, physical development.

УДК 37.013.42

Якубова Людмила Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, м.Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті особливості методичної роботи соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі описано методичну роботу, як важливий аспект підвищення кваліфікації соціального педагога, яка забезпечує безперервність післядипломної педагогічної освіти, взаємозв'язок і спадкоємність самоосвіти. Метою методичної роботи є вдосконалення професійних знань і умінь педагогів, розвиток їх творчого потенціалу і в кінцевому рахунку – підвищення ефективності та якості педагогічного процесу.

Ключові слова: соціальний педагог, методична робота, навчальний заклад.

Вступ. У педагогічній літературі накопичено чималий досвід щодо організації та управління методичною роботою в школі. Аналіз вивчених наукових джерел свідчить про те, що проблеми створення ефективної методичної роботи, зокрема, питання шкільного управління, основи якої закладені в працях Ю.К.Бабанського, В.І.Бондаря, Г.Г.Габдулина, Ю.В.Васильєва, Ю.А.Конаржевського, М.І.Кондакова, В.Ю.Кричевського, А.М.Моїсеєва, А.А.Орлова, О.Г.Соколова, В.П.Панасюка, О.Ф.Федорової, тощо [5, с.68].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичний аспект, що враховує досвід, традиції, наступність, процесу вдосконалення методичної роботи відображений у працях М.П.Виговського, Є.С.Березняка, М.В.Черпінського, П.В.Худомінского, М.М.Дарманського, І.П.Жерносека, О.Л.Капченко, Ш.І.Ганеліна, Є.Я.Голанта, Н.І.Кравцова, П.А.Лебедєва, К.У.Ушинського, тощо [4, с.90].

На думку Лебедєва, метою методичної роботи є максимально розкрити творчий потенціал кожного педагогічного працівника і якомога повніше залучити його до перебудови системи освіти; завданням – гармонійний вияв і розвиток загальних, професійних і педагогічних здібностей працівників [4, с.91].

С.Г.Молчанов подає таке визначення методичної роботи: «Методична робота – складова частина професійно-педагогічної (управлінської) діяльності, в рамках якої створюються теоретичні продукти, що забезпечують педагогічні або управлінські дії. Предметом методичної роботи виступають не тільки кошти професійно-педагогічної комунікації, а й зміст навчання (навчальні матеріали)» [6, с.58].

Ю.К.Бабанський розглядає методичну роботу як цілісну систему заходів, дій, спрямованих на досягнення єдиних цілей і завдань. А такий підхід припускає виділення й аналіз усіх компонентів системи методичної роботи в освітній установі, зв'язків між ними, структури системи, її функцій, що відбуваються в процесів управління і самоврядування [2, с.71].

Ряд вітчизняних зарубіжних досліджень присвячено проблемам розвитку методичної компетентності: визначено основні принципи формування методичної компетентності (В.Дивак, Т.Гущина), розроблено структурні моделі методичної компетентності, (О.Бігіч, Т.Гущина, О.Зубков, А.Мормуль, О.Лебедєва), запропоновано систему цілеспрямованого розвитку методичної компетентності (Т.Кочарян). Актуальними для педагогічної теорії і практики завжди були також і проблеми розвитку системи внутрішкільної методичної роботи (І.Жерносек, С.О.Сисоєва, Г.Тимошко, Л.Б.Білієнко), традиційних і нетрадиційних форм організації методичної роботи в навчальному закладі (Л.Л. Сушенцева) [3, с.22].

Вивченню зарубіжного досвіду організації методичної роботи присвячені публікації Л.П.Пуховської, Т.С.Кошманової, М.П.Лещенко, А.Т.Глазунової, М.В.Кларіна, Н.М.Лизунової, А.М.Новикової, Г.А.Федотової та інших. Актуальні питання організаційно-методичного забезпечення галузі освіти за кордоном розглядалися рядом зарубіжних вчених Ф.Ваніскоттом, Х.Кодроном та М.Монтані, Т.Попкевичем, П.Хьорстом, В.Дойлі [1, 136].

Важливо зазначити, що планомірний характер розвитку системи науково-методичної роботи є визначальною ознакою сучасного реформування навчальних закладів системи освіти. Процес управління системою науково-методичної роботи на всіх рівнях розпочинається з обґрунтування мети та завдання розвитку системи на близьку й далеку перспективу.

Хрестоматійним став вислів К. Д. Ушинського про те, що «вчитель як фахівець живе доти, поки вчиться» [4, с.15]. Сприяти педагогу в цьому - провідна функція внутрішньошкільної методичної роботи. Варто пам'ятати про системно-інтегрований підхід до змісту методичної діяльності, суттєвим структурним компонентом якого залишається теоретичне навчання педагогів. Воно реалізується через проведення семінарів, проблемних лекцій, інструктивно-методичних нарад, педагогічних читань, конференцій, педагогічних дискусій тощо.

Методична робота в школі – спеціально організована діяльність педагогічного колективу, що створює умови для підвищення майстерності педагога.

Методична робота в освітньому закладі – це цілісна, заснована на досягненнях науки і передового педагогічного досвіду і на конкретному аналізі навчально-виховного процесу система взаємозалежних заходів, дій та заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагога (включаючи і мотиви з управління професійним самоосвітою, самовихованням, самовдосконаленням педагогів), на розвиток і підви-

© Якубова Л.А.

щення творчого потенціалу педагогічного колективу освітньої установи в цілому, а в кінцевому рахунку, на вдосконалення навчально-виховного процесу, досягнення оптимального рівня освіти, виховання і розвитку конкретних вихованців» [2 с.39].

Визначення мети дослідження: опис особливостей методичної роботи соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Методична робота орієнтована на досягнення і підтримання високої якості навчально-виховного процесу в освітньому закладі. Вона здійснюється протягом навчального року і органічно поєднується з повсякденною практикою педагогів. Сприяє розвитку навичок педагогічного аналізу, теоретичних і експериментальних досліджень.

У нашому експериментальному дослідженні ми використали систему взаємодоповнюючих та взаємоперевіряючих методів. Зокрема, це методи опитування (анкети), спостереження.

Анкетування – це один з основних засобів, при проведенні будь-якого соціального чи соціально-психологічного дослідження. Анкетування – найбільш поширений і ефективний метод збору первинної інформації. Це один з найпоширеніших видів опитування, в якому комунікація між дослідником і респондентом відбувається за допомогою тексту анкети.

У дослідженні ми використали анкету – діагностування педпрацівників з метою удосконалення внутрішньошкільної структури методичної роботи.

Соціальним педагогом була запропонована анкета для педагогічних працівників, щодо методичної роботи в школі. Анкетування було проведене серед педагогів у кількості 22 особи у Старокостянтинівській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів №3.

Запитання анкети побудовані наступним чином: Чи задовольняє Вас існуюча в школі структура методичної роботи? Які форми методичної роботи потрібні і важливі для Вас? Чому? Що в існуючій структурі Ви вважаєте найефективнішим? У яких формах методичної роботи Ви б хотіли взяти участь? Над якою індивідуальною науково-методичною темою працюватимете?

Наступним методом спостереження ми проводиліє метод опитування.

Метою спостереження було визначення оцінки професійної компетентності соціального педагога в школі. Сутність цієї методики, полягала у виясненні хто такий психолог та соціальний педагог. Дослідження проводилося серед педагогів у кількості 22 особи. Спостереження проводилося на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №3 м. Старокостянтинова Хмельницької області. Спостереження – є методом збору наукової інформації, сутність якого полягає в безпосередній реєстрації фактів, явищ, процесів, які відбуваються в соціальній реальності. Спостереження є однією з форм активного чуттєвого пізнання; воно є галуззю і водночас процесом одержання життєвого досвіду.

Саме як метод наукового пізнання спостереження має ряд специфічних характеристик. Наприклад, метод є суспільно виробленою і закріпленою системою регулятивних принципів і теоретичною пізнавальною діяльністю.

Таким чином, метод є «керівництвом» до практичних дій і осмислення фактів.

Соціальним педагогом було проведене спостереження. Мета спостереження – визначити рівень знань педагога з предмета під час уроку. Спосіб спостереження – спостереження вибіркове, включене, одноразове.

В процесі експериментальної роботи, щодо методичної роботи педагогічних працівників, були виявленні результати за анкетою діагностування педпрацівників з метою удосконалення внутрішньошкільної структури методичної роботи.

Анкетування проводилося на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №3 м.Старокостянтинова Хмельницької області. У даному дослідженні брали участь 22 педагоги.

У результаті опитування, педагогічні працівники дали відповідь на перше питання: одні відповіли, що їх задовольняє існуюча в школі структура методичної роботи – 68.1%, інші відповіли, що вона не до кінця досконала - 31.78%; щодо другого питання: які форми методичної роботи потрібні і важливі для Вас, одні відповіли, що важливими формами методичної роботи є методичне об'єднання, психолого-педагогічний семінар, школа перспективного педагогічного досвіду, семінари-практикуми – 45.4%, інші відповіли: школа педагогічної майстерності, творчі групи, самоосвіта, стажування – 22.7% , а ще інші, що всі форми методичної роботи є важливими і необхідними – 31.78%.

Що в існуючій структурі Ви вважаєте найефективнішим? На дане питання вчителі відповіли, організованість – 45.4%, вміння підібрати матеріал – 54.48%. У яких формах методичної роботи Ви б хотіли взяти участь? Одні відповіли, що в психолого-педагогічних семінарах – 31.78%, інші в школах педагогічної майстерності – 45.4%, а ще інші у школах перспективного педагогічного досвіду – 22.7%. Над якою індивідуальною науково-методичною темою працюватимете? Одні відповіли, що ще міркують – 68.1%, інші ще не визначилися, бо кожна тема є важлива і цікава – 31.78%.

Отже, за результатами відповідей педагогів, на питання чи задовольняє існуюча в школі структура методичної роботи – 68.1%, а на питання: які форми методичної роботи потрібні і важливі для Вас, педагоги відповіли, що всі форми методичної роботи є важливими і необхідними – 31.78%.

Отже, можна стверджувати, що педагоги є досвідченими і мають високий рівень знань, щодо методичної роботи.

Наступним методом спостереження є метод опитування. У дослідженні брали участь 22 педагоги, у тій самій школі. Метою даного дослідження було визначити оцінку професійної компетентності соціального педагога в школі. Сутність цієї методики полягає у виясненні хто такий психолог та соціальний педагог. На запитання «Чи доцільною є посада практичного психолога і (або) соціального педагога у закладі освіти?» опитані дали такі відповіді: так – 90.9 %; ні – 3.1%; важко відповісти – 6.0%. На запитання «Як часто у своїй педагогічній діяльності Ви відчуваєте потребу отримати кваліфіковану психологічну допомогу?» відповіді розподілилися таким чином: постійно потребують кваліфікованої психологічної допомоги – 19.9%, часто – 35.3%, інколи – 39.4%, не

потребують – 5.59%.

На запитання «Наскільки чітко Ви розумієте мету і зміст діяльності практичного психолога закладу освіти?» відповіді розподілилися таким чином: мають чітке розуміння мети і змісту діяльності практичного психолога – 62% педагогів, не достатньо розуміють – 34.3%, не розуміють - 3.7%. На запитання «Наскільки чітко Ви розумієте мету і зміст діяльності соціального педагога закладу освіти?» відповіді розподілилися таким чином: мають чітке розуміння змісту і мети діяльності соціального педагога – 41%, не відокремлюють діяльність соціального педагога від діяльності практичного психолога, вважають, що вони однакові – 37%, не розуміють – 22%. На запитання «Чи змінилася специфіка вашої професійної діяльності з появою у закладі практичного психолога і (або) соціального педагога?» відповіді розподілилися таким чином: так, змінилася – 70.4%; ні, не змінилася – 29.6%. На питання «В яких сферах Вашої професійної діяльності співпраця з психологічною службою є найбільш результативною?» відповіді розподілилися таким чином: підготовка до уроків – 7.4%; підготовка до виховних годин – 21.8%; підготовка і проведення батьківських зборів – 31.5%; діагностика особливостей розвитку дитини з метою диференційованого підходу – 37.4%; інша діяльність (вкажіть що саме) – 1.9%. Діяльність психологічної служби закладу за 10 бальною шкалою оцінена: середній бал – 7. На запитання «Чи звернулися б Ви з особистою проблемою до психолога і (або) соціального педагога Вашого закладу?» відповіді розподілилися: так – 73.8 %; ні – 26.2%. На запитання «Як ви оцінюєте професійну підготовку соціального педагога у вашій школі?» опитані дали такі відповіді: високий рівень – 77.18%; достатній рівень – 18.16%; низький рівень – 4.54%. На запитання «Яка форма підвищення професійної підготовки соціального педагога, вам здається найбільш прийнятною?» були наступні відповіді: участь у методичних об'єднаннях – 45.4%; участь в роботі семінарів – 22.7%; самостійне вивчення спеціальної літератури – 18.16%; участь в інноваційних освітніх проектах – 13.62%.

На нашу думку важливими для соціального педагога можуть бути наступні методичні рекомендації: наявність нормативно – правових документів, які регулюють роботу; наявність внутрішньо шкільних документів, які регулюють діяльність: заступника з виховної роботи; педагога – організатора; класного керівника; пріоритетні питання виховної роботи ЗНЗ; наявність програмами виховної роботи за яким працюють класні керівники (ПІБ автора, назва, для якого віку призначена, ким схвалена, рекомендована); наявність банку даних про педагогів – тренерів, які підготовлені до реалізації проектів і програм з виховної роботи: «Промхеал»; «Діалог»; «Майбутнє починається сьогодні»; «Рівний – рівному»; обладнання робочих місць: заступника з виховної роботи; педагога – організатора; класного керівника; (наявність окремого кабінету, комп'ютерної та оргтехніки, періодичних видань, навчально-методичної літератури); наявність матеріалів, які підтверджують здійснення психолого-педагогічної діагностики учнів та учнівських колективів: методичний інструментарій; анкети, заповнені учнями, результати оброблення; основні напрями професійної діяльності педагога – організатора; організація методичної роботи з педагогічними кадрами з питань виховної роботи: діагностичні матеріали для вивчення професійної готовності педагогів до організації виховної роботи; діяльність шкільного методичного об'єднання класних керівників (тематика засідань, планування роботи, робочі матеріали засідань); які виховні технології впроваджуються; форми організації роботи з батьками; наявність програм (проектів) роботи з батьківською громадськістю.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: методична робота – важливий аспект підвищення кваліфікації, який забезпечує безперервність післядипломної педагогічної освіти, взаємозв'язок і спадкоємність самоосвіти, курсової підготовки та міжкурсової роботи. Метою методичної роботи є вдосконалення професійних знань і умінь педагогів, розвиток їх творчого потенціалу і в кінцевому рахунку – підвищення ефективності та якості педагогічного процесу.

Через методичну роботу здійснюється підготовка педагогів до впровадження нового змісту освіти, оволодіння інноваціями і прогресивними педагогічними технологіями.

Головне в методичній роботі – надання реальної, дієвої допомоги педагогу. У той же час є ряд невирішених проблем і недоліків в організації методичної роботи. Масова практика ще недостатньо озброєна знанням радикальних шляхів підвищення ефективності методичної роботи, одним з яких є системний підхід.

Кожна з форм методичної роботи надає свій пріоритетний вплив на досягнення тих чи інших цілей, тому загальна її результативність залежить і від якості їх поєднань в безперервному процесі удосконалення педагогічної майстерності вчителів інноваційних шкіл. Під індивідуальною науково-методичною роботою розуміють цілеспрямовану, планомірну та систематичну роботу педагога над удосконаленням теоретичної та практичної підготовки. Групові форми об'єднують педагогів за інтересами, в них створюються оптимальні умови для обміну досвідом роботи, для творчих дискусій, виконання практичних завдань. До групових форм належать: методичні об'єднання і кафедри, школи передового педагогічного досвіду, проблемні, ініціативні групи та ін.

Підвищенню фахового рівня педагогічних працівників сприяє також їх систематична атестація, яку проводять з метою визначення відповідності педагогів посаді, яку вони обіймають, рівневі кваліфікації, залежно від якого (а також від стажу педагогічної роботи) їм встановлюється кваліфікаційна категорія, визначається тарифікаційний розряд оплати праці, присвоюється педагогічне звання. Атестацію щороку проводять атестаційні комісії, що створюються при навчально-виховних закладах незалежно від відомчого підпорядкування та форми власності й місцевих органах державного управління освітою. Педагогічних працівників атестують при навчальному закладі. Атестаційна комісія при органі управління освіти розглядає клопотання комісії навчального закладу та приймає рішення в межах своєї компетенції щодо результатів атестації певних категорій педагогів.

Педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право на вільний вибір форм, методів, засо-

бів навчання, виявлення педагогічної ініціативи. У цьому плані особливої актуальності набуває індивідуальна науково-методична робота педагога.

У другому розділі нашого дослідження, ми використали такі методики: анкета діагностування педпрацівників з метою удосконалення внутрішньошкільної структури методичної роботи, анкета визначення оцінки професійної компетентності соціального педагога в школі та метод спостереження.

Отже, за результатами анкети діагностування педпрацівників з метою удосконалення внутрішньошкільної структури методичної роботи, у результаті опитування, педагогічні працівники дали відповідь на перше питання: одні відповіли, що їх задовольняє існуюча в школі структура методичної роботи – 68.1%, інші відповіли, що вона не до кінця досконала - 31.78%; а на питання: які форми методичної роботи потрібні і важливі для Вас, педагоги відповіли, що важливими формами методичної роботи є методичне об'єднання, психолого-педагогічний семінар, школа перспективного педагогічного досвіду, семінари-практикуми – 45.4%, інші відповіли: школа педагогічної майстерності, творчі групи, самоосвіта, стажування – 22.7% , а ще інші, що всі форми методичної роботи є важливими і необхідними – 31.78%.

Аналіз результатів дослідження показує, що педагогічний колектив у яких проводилось опитування, вважають посаду практичного психолога і соціального педагога доцільними і необхідними.

За результатами дослідження анкети, визначення оцінки професійної компетентності соціального педагога в школі, були виявлені такі результати, що педагоги є досвідченими і мають високий рівень знань, щодо методичної роботи.

У результаті проведеного спостереження та аналізу отриманих результатів, можна зробити висновок, що вчитель має середній рівень методичної підготовки, вміє підібрати матеріал, але часто консультується з іншими більш досвідченішими педагогами. Щоб зацікавити учнів педагог заохочує до висловлювань, коригує пізнавальну активність.

Отже, методична робота є необхідною і являє собою процес вдосконалення професійної майстерності у міжкурсовий період та розвитку особистості педагогів шляхом самоосвіти й участі в колективних формах навчання: методичних об'єднаннях, семінарах, проблемних групах, дослідницько-експериментальної роботи та ін.

Список використаної літератури

1. Вахрушева Л. До проблеми виховання гуманної особистості підлітка /Л.Вахрушева[Електронний.ресурс]. – <http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Gnvp/2010_52_1/24.pdf >Загол. з екрану.- Мова укр.
2. Зимина П.В. Вопросы школоведения / Под ред. П.В.Зимина, М.И.Кондакова. – М.: Просвещение, 1974. – С. 228
3. Завучу. Усе для роботи: науково-методичний журнал. – Харків: Вид. група "Основа", 2009. – №10. – С. 12-25.
4. Онишків З.М. Основи школознавства. /З.М. Онишків [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.docme.ru/doc/192689/onishk%D1%96v-z.m.--osnovi-shkoloznavstva. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Турбовский Я.С. Педагогическая диагностика, как один из важнейших єтапов воспитательных технологий /Я.С.Турбовский [Електронний.ресурс]. – Режим доступу: http://allref.com.ua/ru/skachaty/Pedagogicheskaya_diagnostika_kak_odin_iz_vajneiyshih_%D0%B5tapov_vospitatel-nyh_tehnologiiy?page=7. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти /М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2003. – 528 с.

Стаття надійшла до редакції 04.05.2016 р.

Якубова Людмила
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Хмельницкого национального университета,
Хмельницький, Украина

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье особенности методической работы социального педагога в общеобразовательном учебном заведении описано методическую работу, как важный аспект повышения квалификации социального педагога, которая обеспечивает непрерывность последипломного педагогического образования, взаимосвязь и преемственность самообразования. Целью методической работы является совершенствование профессиональных знаний и умений педагогов, развитие их творческого потенциала и в конечном счете - повышение эффективности и качества педагогического процесса.

Ключевые слова: социальный педагог, методическая работа, учебное заведение.

Yakubova Lyudmyla
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy
Khmelnitsky National University, Khmelnitsky, Ukraine

FEATURES METHODOLOGICAL WORK OF A SOCIAL TEACHER IN SECONDARY SCHOOLS

Methodical work is an important aspect of training that provides continuity of postgraduate education, relationship and continuity of the self, and of course training work. The purpose of methodical work is to improve the professional knowledge and skills of teachers, development of their creative potential and ultimately - improving the efficiency and quality of educational process. A methodical work trains teachers for implementation of new educational content, mastering innovation and progressive teaching technologies. The main thing in technical work is providing real, effective care teacher. At the same time there are a number of unresolved problems and deficiencies in the organization of methodical work. Mass practice is not armed with the knowledge of radical ways to improve technical work, one of which is a systematic approach. Any form of methodical work gives a priority impact on the achievement of certain goals, so overall its effectiveness depends on the quality of their combination in a continuous process of improvement of pedagogical skills of teachers of innovative schools. In individual scientific and technical work to understand the purposeful, systematic and systematic work to improve teacher of theoretical and practical training. Group forms unite educators interests, they have created optimal conditions for the exchange of experience, for creative discussions, practical tasks. To group forms include: methodical association and the department, school of advanced teaching experience, problems, community groups and others.

Key words: social pedagogue, methodical work, school.

УДК 378.009:61

Яцишина Ольга Василівна
аспірант кафедри педагогіки і методики початкової освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна

Мельничук Ірина Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри філософії та суспільних дисциплін ДВНЗ «Тернопільський державний медичний
університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України»,
м.Тернопіль, Україна

ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено основні філософські аспекти гуманітарної підготовки студентів-медиків та гуманізації вищої медичної освіти загалом. Подано історичну довідку щодо гуманного ставлення до людини у працях філософів та релігійних джерелах. Проаналізовано основні моральні якості, що є визначальними у професійній діяльності майбутнього лікаря. Співставлено поняття «гуманний» та «гуманітарний» та обґрунтовано роль гуманітарної підготовки студентів-медиків у формуванні в них гуманного ставлення до людської особистості.

Ключові слова: гуманітарна підготовка, гуманізація, медична освіта, майбутні лікарі, філософія освіти.

Вступ. Останні кілька десятиліть стали поворотними у розвитку українського суспільства і, відповідно, системи освіти. Сучасний ринок праці висуває нові вимоги до фахівця. Нинішній випускник вищого навчального закладу повинен бути не лише висококваліфікованим спеціалістом, але й всебічно розвиненою особистістю, котра володіє загальнолюдськими моральними якостями, нормами та цінностями, навичками міжособистісного спілкування та ін. Особливої актуальності це питання набуває щодо випускників медичних ВНЗ, оскільки їхня майбутня професійна діяльність безпосередньо стосується людини, яка є водночас її основним об'єктом. Таким чином, постає проблема співіснування фахової та гуманітарної підготовки у системі вищої медичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти гуманітарної підготовки фахівців різних напрямів, зокрема й медиків, розглядали Ю. Колісник-Гуменюк [1, О. Лямова [2], Г. Микиртичан [3], Г. Шаповал [4], А. Росс (A. Ross) [5] та ін.

Метою статті є дослідження філософського аспекту гуманітарної підготовки студентів медицини.

Виклад основного матеріалу. Проблема протиставлення фахової та гуманітарної підготовки сягає корінням у середину XX століття. Зокрема канадський дослідник А. Росс (A. Ross), котрий розглядав співвідношення гуманітарної (як загальної) та технічної (як фахової) освіти, зауважив, що протиставлення цих двох напрямів є помилковим. Науковець стверджує, що освіта, яку здобувають студенти, наприклад, мистецького напряму, є винятково гуманітарною, як і освіта студентів технічного фаху не є винятково технічною, негуманітарною. Сутність і мета гуманітарної освіти полягають у тому, щоб звільнити мислення людини, подарувати їй «радість спілкування» [5, с. 96].

Цитуючи В. Вересаєва, Г. Микиртичан зазначає, що за рівності усіх інших умов лікар щодо моралі на голову вищий за представників інших спеціальностей [3]. Дослідник також наводить факт, котрий свідчить, що свого часу лікаря не допускали до медичної практики, якщо він не мав ступеня бакалавра мистецтв, тобто гуманітарна освіта була обов'язковою для лікаря [3].

Внаслідок того, що професія лікаря безпосередньо пов'язана з людиною, яка є й об'єктом медицини загалом, постає питання про гуманізацію медичної освіти з тим, щоб ще на початкових етапах формування студента-медика як майбутнього фахівця медицини закласти в нього моральні та етичні основи майбутньої професійної діяльності.

Перші згадки про необхідність гуманного ставлення до людини сягають корінням у праці давніх філософів. Зокрема вчення Будди базується на чотирьох вищих чеснотах, головна з яких – любов. Вислів з цього приводу знаходимо в ілюстрованій історії релігії: «Як мати все життя плекає своє дитя, так нехай людина полюбить всеосяжною любов'ю усі живі істоти» [6, с. 42].

Китайський філософ Конфуцій проповідував гуманне ставлення до людини. Основний моральний принцип його філософії – «жень» (людинолюбство) – проголошував повагу й любов до людей старших за віком та за соціальним статусом. Формування цієї чесноти Конфуцій вбачав завданням виховання й освіти [2, с. 18].

На подальших етапах розвитку філософії теж прослідковуємо ідеї про гуманність у ставленні до людини. Так, гуманістичною спрямованістю характеризуються погляди давньогрецьких філософів (Панеция, Демокрита, Сократа, Аристотеля). Зокрема вчення Сократа про мораль базується на твердженні про те, що людина за своєю природою є доброю (моральною), якщо ж хтось вчиняє щось аморальне, то причиною цього є недостатність розуміння – етичного знання.

Філософія середньовіччя, котра базувалася на вченнях церкви та Біблії, дотримується одвічних християнських правил: «не убий», «люби ближнього свого, як самого себе». Про гуманне ставлення до

© Яцишина О.В., Мельничук І.М.

людини говорить і Євангелист Матвій: «Все, отже, що бажали б ви, щоб люди вам чинили, те ви чиніть їм, – це ж бо закон і пророки» (Матв. 7:12) [7].

В Індії в ведичну епоху кодекс етики лікаря проголошував: «Вдень і вночі, який би ти не був зайнятий, ти повинен усім серцем і душею намагатися полегшити страждання своїх пацієнтів. Ти не повинен залишати або ображати своїх пацієнтів навіть заради порятунку власного життя чи збереження засобів для існування» [2, с. 27].

У дисертаційному дослідженні О. Лямової виокремлено основні моральні якості, необхідні лікарю для гуманного ставлення до людської особистості. Серед них дослідниця називає п'ять основних якостей:

1. Власне гуманність, яка, у свою чергу включає поняття людинолюбства (доброта, людяність, небайдужість, справедливість та ін.), гуманістичної спрямованості (привітність, уважність, доброзичливість), емпатії (співчуття, співпереживання), милосердя, або альтруїзму (турботливість, прагнення допомогти, готовність прийти на допомогу).
2. Толерантність – терпимість, поступливість.
3. Комунікативна компетентність – комунікабельність, комунікативна толерантність.
4. Емоційна стійкість – стриманість, самоконтроль, вольова саморегуляція.
5. Вихованість – порядність, щирість, тактовність, ввічливість, відповідальність, дисциплінованість [2, с.37].

Гуманітарний аспект медичної освіти, за словами Г. Шаповал, відображає парадигму гуманітарних проблем професійної діяльності лікаря, до яких належать: взаємовідносини з пацієнтами, членами їх сімей, колегами, питання медичного права та медичної етики, обмін провідним професійним досвідом [4, с. 109].

Поняття «гуманітарний» та «гуманний» є суміжними, але не тотожними. Так, Великий тлумачний словник української мови свідчить, що гуманний – це «людяний у своїх діях і ставленні до інших людей» [8, с. 266]. Водночас гуманітарний – той, який належить до суспільних наук, що вивчають людину та її культуру [8, с.266]. Незважаючи на певну семантичну відмінність цих понять, вони обидва зосереджені на спільному об'єкті, яким є людина і мають спільний корінь *homo*, що також тлумачиться як людина.

Внаслідок цього, вважаємо, що саме гуманітарна підготовка (із суспільних дисциплін) має найбільший потенціал для формування гуманного ставлення майбутнього лікаря до людської особистості.

Безперечно, гуманітарна підготовка лікаря відрізняється від гуманітарної підготовки фахівців інших напрямів і має свою специфіку. Тому вимагає специфічного підходу та принципів.

Одним з основних принципів, на яких базується процес гуманітарної підготовки іноземців – майбутніх лікарів є принцип професійної спрямованості. Сутність принципу професійної спрямованості, за Ю. Колісник-Гуменюк, полягає у використанні педагогічних засобів, які забезпечують студентам засвоєння передбачених програмами навчальних дисциплін знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності, в результаті чого формується інтерес до обраної професії та становлення професійних якостей особистості майбутнього лікаря [1, с.114].

Принцип професійної спрямованості гуманітарної підготовки студентів-медиків реалізується, передусім, у процесі вивчення філософії. Зокрема на заняттях з таких тем як «Онтологія», «Філософська антропологія» відбувається розгляд питань, що безпосередньо стосуються основ людського буття, місця людини у світі, проблем життя і смерті, права особистості на життя та ін. Аналіз цих питань майбутніми лікарями сприяє формуванню у них ціннісного ставлення до пацієнта як особистості, якій властиві почуття та переживання, які лікареві слід враховувати під час майбутньої професійної діяльності.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки:

1. Гуманітарна підготовка є невід'ємною складовою професійної освіти майбутнього лікаря, оскільки сприяє формуванню у нього моральних та етичних цінностей.
2. Важливість гуманізації медичної освіти зазначена ще у давніх філософських джерелах. На основі гуманізації повинен будуватися й процес гуманітарної підготовки, оскільки ці обидва поняття мають спільний об'єкт: людину.
3. Найбільший потенціал для гуманізації медичної освіти та гуманітарної підготовки студентів-медиків мають суспільні дисципліни, зокрема філософія, під час вивчення якої відбувається формування у студентів ціннісного ставлення до пацієнта.

Список використаної літератури

1. Колісник-Гуменюк Ю.І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах: монографія / Ю.І.Колісник-Гуменюк. – Львів : КВП «Край», 2013. – 296 с.
2. Лямова О.О. Воспитание гуманного отношения к человеку в профессиональной подготовке врача : дисс…канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика професионального образования» / Оксана Олеговна Лямова. – Ярославль, 2014. – 200 с.
3. Микиртичан Г. Л. Гуманитарная составляющая высшего медицинского образования [Электронный ресурс] / Г. Л. Микиртичан // Интернет-сайт: профессиональное сообщество медицинских руководителей, МЦФЭР, 2010 // Режим доступа: http://www.zdrav.ru/library/publication ... hp?ID=1906
4. Шаповал Г. Н. Гуманитарный аспект медицинского образования как неотъемлемая составляющая обучения иностранных студентов-медиков / Г.Н.Шаповал // Матер. XXXIII междунар. научн.-практ. конф. «Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история» (г.Новосибирск, 27 января 2014 г.). – Новосибирск: СибАк, 2014. – С.108-112
5. Ross A. M. Some considerations of the antithesis between a liberal and a technical education / A.M.Ross // The Vocational Aspect of Education. – 1953. – Vol.5. – №11. – P.96-105
6. Иллюстрированная история религии: В 2 т. – Т.1. – М., 1992. – 416 с.
7. Євангеліє від Матея [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osbm-buchach.org.ua/Bibliya/Matey.html
8. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

Стаття надійшла до редакції 05.05.2016 р.

Яцишина Ольга
аспирант кафедры педагогики и методики начального образования
Тернопольский национальный педагогический университет имени
Владимира Гнатюка, Тернополь, Украина

Мельничук Ирина
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой философии и общественных дисциплин
ГВУЗ «Тернопольский государственный медицинский университет имени И. Я. Горбачевского МЗ
Украины», Тернополь, Украина

ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

В статье отражены основные философские аспекты гуманитарной подготовки студентов-медиков и гуманизации высшего медицинского образования в целом. Представлена историческая справка относительно гуманного отношения к человеку в трудах философов и религиозных источниках. Проанализированы основные нравственные качества, которые являются определяющими в профессиональной деятельности будущего врача. Сопоставлены понятия «гуманный» и «гуманитарный» и обоснована роль гуманитарной подготовки студентов-медиков в формировании у них гуманного отношения к человеческой личности.

Ключевые слова: гуманитарная подготовка, гуманизация, медицинское образование, будущие врачи, философия образования.

Yatsyshyna Olha
Post-graduate Student
Department of Pedagogy and Method of Elementary Education
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Melnychuk Iryna
Doctor of Education, Professor
Head of Philosophy and Social Sciences Department
I.Horbachevsky Ternopil State Medical University, Ternopil, Ukraine

LIBERAL TRAINING OF DOCTORS-TO-BE: PHILOSOPHICAL ASPECT

There are five basic moral qualities which are necessary for the doctor during their professional activity: humanity, which in turn includes the concept of philanthropy (kindness, compassion, justice, etc.) humanistic orientation (friendliness, attentiveness), empathy (compassion), altruism (caring, desire to help, willingness to help); tolerance, acquiescence; communicative competence – communicability, communicative tolerance; emotional stability – restraint, self-control, volitional self-regulation; politeness – integrity, honesty, tact, courtesy, responsibility, discipline etc.

One of the basic principles that underpin humanitarian process for foreigners – future doctors is the principle of professional orientation. The essence of the principle of professional orientation is to use pedagogical tools that provide students by knowledge, skills, experience of creativity according to syllabuses of academic disciplines, resulting the emerging of interest in their chosen profession and formation of professional qualities of doctor-to-be. The principle of professional orientation of medical students' liberal training is realized primarily in the study of philosophy. Particularly during the classes on topics such as «Ontology», «Philosophical Anthropology» is the consideration of issues relating specifically to the basics of human existence, human's place in the world, the problems of life and death, individual rights to life and others. The analysis of these issues contributes to formation of doctors'-to-be value treatment to the patient as a person, who has feelings and experiences which should be considered by doctor within his future professional activities.

Key words: liberal training, humanization, medical education, doctors-to-be, philosophy of education.

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 1 (38)

Комп'ютерна верстка *Тополянський С.І.*

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 20.05.2016. Підписано до друку 26.05.2016.
Формат 60х84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.
Друк різогр. Ум. друк. арк.
Наклад 300 прим. Замовлення №
Віддруковано з готового оригінал–макета
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